

**O Colóquio dos Jovens Filósofos e a Disciplina de Filosofia na Escola
Secundária Augusto Cabrita
Algumas Reflexões**

Maria Emília Martins Peres

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário**

Setembro, 2012

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Ao meu marido pelo seu amor constante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora de estágio, Dr.^a Anabela Rosmaninho, pelas pertinentes orientações, por todo o seu dinamismo, dedicação total à orientação do estágio, mas fundamentalmente, pelo seu testemunho de virtude, trabalho, relação pedagógica, rigor, exigência, saber e profissionalismo, sem os quais este Relatório e a prática letiva não teriam sido possíveis.

Agradeço ao Professor Doutor Luís Crespo pelas suas orientações e nível de exigência fomentado durante as suas aulas na Universidade, não ocultando críticas e apelando à necessidade de trabalho árduo, de dedicação ao estágio e compromisso com a escola.

Agradeço a todos os Professores da Escola Secundária Augusto Cabrita, aos seus Funcionários, Encarregados de Educação e aos “meus” Alunos, mas particularmente, à Diretora da Escola, Dr.^a Mariana Alves, pelo apoio que evidenciou.

Agradeço também à Coordenadora do Ensino Secundário, Dr.^a Clara Ribeiro, pela disponibilidade que demonstrou; ao representante do Grupo de Filosofia, Dr. Francisco Ferreira, pela presença constante nas diferentes atividades; agradeço a todos os Professores do Grupo de Filosofia por todo o apoio confirmado em vários momentos.

Agradeço aos amigos, Ana Cristina Bento, Avelino Sousa, Jorge Cardoso e Susana Ferreira, Diva Almeida pelas sugestões e toda a colaboração dispensada. Agradeço aos amigos João Paulo Maia e Mário Almeida, pelas correções prestadas, releituras desenvolvidas no sentido de ajudar a clarificar o Relatório, através de comentários e discussões filosóficas. Estou especialmente grata às muitas horas de discussão crítica com João Paulo Maia, de que resultaram contribuições preciosas para a elaboração dos pontos 17.2. e 17.3. deste Relatório.

Por último, agradeço à minha filha e aos meus pais, por todo o apoio e compreensão demonstrados.

**O COLÓQUIO DOS JOVENS FILÓSOFOS E A DISCIPLINA DE FILOSOFIA
NA ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA**

ALGUMAS REFLEXÕES

**THE YOUNG PHILOSOPHERS' COLLOQUIUM AND THE PHILOSOPHY
SUBJECT AT AUGUSTO CABRITA HIGH SCHOOL
A FEW REFLECTIONS**

MARIA EMÍLIA MARTINS PERES

RESUMO / ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: argumento, conceito, problema filosófico, reflexão crítica e tese.

KEYWORDS: argument, concept, philosophical problem, critical thought and thesis.

No início deste Relatório procuramos descrever a nossa Prática de Ensino Supervisionada, diferentes aspetos relacionados com a docência e o Projeto que desenvolvemos na Escola Secundária Augusto Cabrita. Em seguida, apresentamos uma parte mais reflexiva sobre o *Colóquio dos Jovens Filósofos*, os seus objetivos e a preparação dos alunos, analisando o trabalho de campo desenvolvido antes e após o Colóquio, assim como as competências filosóficas que os alunos foram exercitando em diferentes momentos relacionados com este evento: a autonomia, a criatividade, a argumentação e o pensamento crítico, que são fundamentos de um pensar filosófico.

The Report intends initially to describe our Internship, and different aspects related to the task of teaching and to the Project developed at Augusto Cabrita High School. A more reflective section follows, dedicated to the *Young Philosophers' Colloquium*, its purpose, goals and the preparation of the students, the field work undertaken before and after the Colloquium, as well as the philosophical skills exercised by the students in the event's several stages: autonomy, creativity, argumentation and critical thought, which are the basis for any philosophical way of thinking.

Índice

Introdução	1
1. Escola Secundária Augusto Cabrita	3
2. Caraterização das turmas	3
3. Reuniões semanais e assiduidade	4
4. Observação das aulas da orientadora de estágio	5
5. Preparação da atividade letiva	6
6. Planificações	8
7. Aulas lecionadas	9
8. Apreciação das aprendizagens	12
9. Elaboração e avaliação do projeto de estágio	17
9.1. Apresentação dos autores do Colóquio	19
9.2. Apresentação da 1ª edição da revista <i>Aprendizes de Filósofos</i>	19
9.3. Apresentação da 2ª edição da revista <i>Aprendizes de Filósofos</i>	21
9.4. Participação no <i>Colóquio dos Jovens Filósofos</i>	21
9.5. Visita de estudo à <i>Futurália</i>	23
9.6. Visita de estudo à <i>Casa das Histórias Paula Rego</i>	23
10. Participação e integração na vida da escola	24
11. História do Colóquio	25
12. Objetivos e competências inerentes ao Colóquio	26
13. Preparação para o Colóquio e relação com os alunos	27
14. Dificuldades e aprendizagens	32
15. Revista <i>Aprendizes de Filósofos</i> e o Colóquio.....	35
16. Inquéritos e análise dos resultados	36
16.1. Trabalho de Campo	36
16.2. Conclusões do 1º Inquérito	37
16.3. Conclusões do 2º Inquérito	40
16.4. Análise comparativa dos resultados	43
17. Colóquio como estratégia que desenvolve competências filosóficas	
– gerais e específicas	43
17.1. Considerações iniciais sobre competências filosóficas	43
17.2. Considerações gerais sobre competências filosóficas e os elementos	

17.2. Considerações gerais sobre competências filosóficas e os elementos do trabalho filosófico	45
17.3. Elementos do trabalho filosófico	45
17.3.1. Problemas filosóficos	45
17.3.2. Teses filosóficas	47
17.3.3. A argumentação	47
17.3.4. Conceitos	48
Conclusão	49
Bibliografia	51
Anexo 1	55
Anexo 2	85
Anexo 3	97
Anexo 4	109
Anexo 5	113
Anexo 6	117
Anexo 7	131
Anexo 8	153
Anexo 9	157

Introdução

Este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada é constituído por uma parte mais descritiva e outra mais reflexiva.

Na parte descritiva, tentar-se-ão narrar os diferentes aspetos da atividade de estágio, durante o ano letivo 2011/2012, na Escola Secundária Augusto Cabrita, no Barreiro. Nesta exposição apontamos, por exemplo, a importância das reuniões de estágio, aulas assistidas e lecionadas, momentos de avaliação e participação em diferentes momentos da vida da escola. Destacaremos o proveito que tirámos com a lecionação em cada uma das turmas (10ºD e 11ºD), pois tivemos a oportunidade de preparar distintas unidades letivas e, em simultâneo, percorrer as diferentes atividades próprias da docência que o professor de filosofia deve desenvolver. Destacamos também o projeto de estágio, por considerarmos que o mesmo foi amplamente benéfico para os alunos, para a escola e para a relatora, enquanto professora estagiária da disciplina de filosofia.

A parte mais reflexiva é dedicada à experiência do Colóquio dos Jovens Filósofos, dado que as atividades que desenvolvemos foram de todo significativas para o nosso percurso. Refletimos sobre o sentido deste Colóquio, os seus objetivos e a preparação dos alunos, analisando o trabalho de campo desenvolvido antes e após o mesmo, assim como sobre as competências filosóficas que os alunos foram exercitando em diferentes domínios.

É nosso objetivo mostrar que o Colóquio proporciona uma experiência única aos alunos que nele participam, a qual é muito importante para todos eles enquanto pessoas e enquanto alunos da disciplina de filosofia. Consideramos ainda que é relevante a leitura de uma obra, ou parte dela, bem como a leitura cuidada e atenta, acompanhada de reflexão crítica. Após esta etapa, os alunos procuraram identificar a tese defendida no texto (ou sugerida, no caso de texto literário) e os argumentos que a justificam ou tentam justificar (ou argumentos que se podem avançar, em relação a obras literárias). De seguida, os alunos elaboraram um primeiro rascunho de ensaio filosófico, o qual foi visto e revisto, ao longo dos meses, com acompanhamento das professoras. Nesses ensaios, as professoras procuraram salvaguardar o equilíbrio entre a relativa originalidade do pensamento do aluno, a fidelidade ou tentativa de fidelidade ao conteúdo filosófico/literário da obra, o rigor concetual, a reflexão crítica dialogante com o quotidiano do

aluno, a estrutura formal do texto escrito e o discurso oral. Este percurso terminou com uma apresentação pública das reflexões até então desenvolvidas.

O processo de leitura e releitura, escrita e reescrita, pensar e repensar, a que o aluno esteve sujeito durante largos meses, visou desenvolver competências como a criatividade, a autonomia, a argumentação e o pensamento crítico, alicerces de um pensar filosófico.

O Colóquio potencia o desenvolvimento pessoal de valores, sejam eles éticos ou políticos, nomeadamente democráticos. Potencia também as competências filosóficas, bem como os elementos que estreitamente lhes correspondem e propomo-nos mostrar isso.

O Colóquio permite aos alunos experienciar o pensar crítico consigo próprios e em diálogo com outros alunos. O “espaço de reflexão familiar” da sala de aula torna-se um palco de ensaio para o “espaço de reflexão pública” em que o outro funciona como um potenciador do questionamento crítico.

No atual sistema de ensino, o papel da filosofia é comumente reconhecido como estimulador das competências acima apontadas; porém, são raras as situações em que ao aluno é solicitado um pensar autónomo e crítico, tal como ocorre no âmbito do *Colóquio dos Jovens Filósofos*.

1. Escola Secundária Augusto Cabrita

A Escola Secundária Augusto Cabrita foi recentemente integrada no Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes.

Conforme é indicado no Projeto Educativo da Escola, o agrupamento é de constituição vertical e o processo de associação de escolas teve início no ano letivo de 2002/2003.

Este processo principiou com as escolas: Básica do 2º e 3º Ciclos Padre Abílio Mendes; Básica do 1º Ciclo nº 6 e jardins-de-infância nº 1 e nº 3.

Depois, no ano letivo de 2003/2004 foi integrada a Escola Básica do 1º Ciclo nº 8, e, no ano letivo seguinte, 2004/2005, foi integrado o CAIC (Centro de Animação Infantil Comunitário) do Bairro das Palmeiras.

No ano letivo de 2008/2009, a Escola Básica do 1º Ciclo e JI nº5 também foram integradas. Por último, no ano lectivo de 2010/2011 deu-se a fusão com a Escola Secundária Augusto Cabrita, passando a sede de agrupamento a ser nessa escola.

A Escola Secundária Augusto Cabrita localiza-se no distrito de Setúbal, no concelho do Barreiro, e faz parte da freguesia do Alto do Seixalinho. Existe um total de 2091 alunos no Agrupamento de Escolas. Deste número de alunos, 657 fazem parte do ensino secundário.

A população desta zona geográfica revela carências a nível económico e social. Sinal disso é a existência de um ou mais elementos desempregados no agregado familiar de muitos estudantes e a percentagem total de 39% de alunos a beneficiar de Ação Social Escolar.

2. Caraterização das turmas

Podemos indicar que a turma do 10º D é de Ciências Socioeconómicas e é constituída por vinte e sete alunos, doze rapazes e quinze raparigas. As suas idades variam entre os quinze e os dezoito anos. Cinco alunos encontram-se abrangidos pelo ASE, sendo três do escalão A e dois do escalão B.

Nesta turma não existem problemas graves de saúde ou de outro âmbito a registar, existindo apenas problemas comuns como alguma falta de visão que obriga ao uso

de óculos a dois alunos da turma. No geral a turma é boa, sobretudo, no que diz respeito aos resultados escolares. Os alunos participam muito e são empenhados.

No que diz respeito à turma do 11º D, que é de Línguas e Humanidades. É composta por vinte cinco alunos, dos quais seis rapazes e dezanove raparigas. Seis alunos estão abrangidos pelo ASE, sendo três do escalão A e três do escalão B.

De uma forma geral, os alunos não têm problemas graves de saúde ou familiares; destacamos, no entanto, a situação de duas alunas:

1) Graves dificuldades motoras (beneficia de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, estando tudo devidamente fundamentado no PEI da aluna).

2) Graves problemas familiares.

A maioria dos Encarregados de Educação dos alunos é a mãe ou o pai. Alguns alunos são maiores de idade e, por isso, já não necessitam de Encarregado de Educação para se fazer representar.

Ao confrontarmos as turmas do 10º D e 11º D verificamos que têm características opostas. A turma do 10º D, no geral, é boa, os alunos fazem frequentes intervenções, colocando muitas questões, tendo sido necessária muita atenção e energia por parte da estagiária para gerir da melhor forma a aula. A turma do 11ºD tem alunos com dificuldades ao nível da aquisição de conhecimentos, raramente participam, e cooperam a custo, em resposta às tentativas de diálogo. Em suma, a turma do 11ºD é composta por alunos reservados e pouco empenhados no estudo, tendo existido da parte da estagiária outro tipo de atenção e estímulos.

É por nós referido que sempre estivemos atentos à realidade sociocultural de cada uma destas turmas e aos problemas vividos nesta faixa etária por cada aluno. Este facto levou alguns alunos a confidenciarem-nos problemas com os pais ou irmãos, ou inseguranças, bem como falta de autoestima.

3. Reuniões semanais e assiduidade

Ao iniciarmos este relatório, é fundamental destacarmos a assiduidade e responsabilidade que mantivemos ao longo do ano de estágio.

Fomos pontuais e cumprimos na íntegra o horário de acordo com a distribuição combinada em reuniões de estágio e fizemos tudo para estar presentes em todas as reuniões semanais do Núcleo de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada. Participámos com agrado e entusiasmo nestas reuniões, por considerarmos que eram fulcrais para reflexão conjunta, diálogo e por permitirem uma orientação rigorosa, que se revelou totalmente produtiva e proveitosa.

Estas reuniões semanais tiveram como principal finalidade discutir/analisar os planos de aula a lecionar ou as aulas lecionadas pela estagiária. A orientadora de estágio, a professora Anabela Rosmaninho, tecia diferentes considerações, por exemplo, em relação aos objetivos, às metodologias e às estratégias escolhidas pela estagiária. Sempre foi desenvolvida uma análise extremamente rigorosa de todo o trabalho realizado pela estagiária, com vista à sua contínua progressão em termos didáticos, pedagógicos e científicos. Realizaram-se quarenta e sete reuniões, cujas atas se encontram na Escola Secundária Augusto Cabrita, nos *dossiers* da prática de ensino supervisionada da estagiária.

Apraz-nos referir que a estagiária tentou nunca faltar também para não provocar quaisquer inconvenientes quer às aulas da orientadora de estágio, quer às aulas do estagiário André Carapinha. (Estagiário este que desistiu do estágio no início do segundo período). A estagiária tudo fez para estar presente nas aulas da orientadora e do estagiário, bem como nas reuniões com os Encarregados de Educação, do Grupo de Filosofia e nos Conselhos de Turma.

4. Observação das aulas da orientadora de estágio

Informamos que desde o início do ano letivo constatámos que beneficiávamos em estar presentes nas aulas lecionadas pela orientadora de estágio; por isso, nunca nos cingimos ao cumprimento de observar pelo menos 50% das aulas lecionadas pela professora Anabela Rosmaninho, nas duas turmas/níveis: 10ºD e 11ºD. Reconhecemos, pois, que beneficiámos e foi de todo oportuno estar presente num número superior ao estipulado em regulamento.

Observar as aulas da orientadora de estágio foi de grande importância para a estagiária. Permitiu-nos, por exemplo:

1) Considerar como prioritário o estudo, o rigor científico, a exigência, o saber e o profissionalismo.

2) Seguir a terminologia filosófica e estar atenta ao cumprimento dos objetivos e ao desenvolvimento das competências.

3) Apreciar a relação pedagógica, o valor de se ter como centro os alunos, estando atenta ao ritmo/capacidades de cada turma e de cada aluno.

4) Avaliar a gestão do ruído de fundo presente na sala de aula.

5) Observar a conveniência do recurso a exemplos práticos e claros, que incentivavam o aluno na descoberta filosófica, promoviam a problematização, a concretização e a argumentação.

6) Acolher estratégias e metodologias implementadas. Pois, enquanto observava as suas aulas, a estagiária refletia na pertinência das mesmas, para melhor explicitar determinados conteúdos aos alunos.

7) Pensar a articulação entre conteúdos. Constatando que é importante estabelecer ligações entre os temas, remeter para conteúdos lecionados no período ou ano anterior, ou em outras disciplinas; permitindo oferecer aos alunos uma visão de conjunto para que eles próprios conseguissem entender a pertinência e união existente entre cada uma das temáticas.

8) Examinar como é efetuada a gestão do tempo entre atividades e como é fulcral dar tempo aos alunos, especialmente para pensarem, debaterem ideias, colocarem questões, elaborarem trabalhos escritos.

9) Constatar como é importante valorizar o diálogo e a participação/intervenção de cada aluno.

10) Observar como inseria e motivava para os conteúdos. Este processo era muito importante para promover a problematização e o desejo de saber.

5. Preparação da atividade letiva

Em primeiro lugar, destacamos o estudo e a investigação que foram prioritários para a preparação das atividades letivas. Face às características de cada uma das duas turmas, esforçámo-nos por cumprir todo o nosso trabalho, do modo mais rigoroso pos-

sível e, ao mesmo tempo, adaptando as aulas ao ritmo e especificidade de cada uma das turmas, tendo sempre em vista a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Porém, transmitimos às duas turmas que a sala de aula é um lugar de diálogo, de curiosidade, de espanto, de aprendizagem, mas também um espaço de responsabilidade, trabalho e exigência. Sinal disso são as nossas planificações que tentam maximizar e dar espaço ao desenvolvimento de todos os alunos e destes diferentes aspetos, visto que tanto as atividades como as metodologias implementadas são bastante diversificadas.

Sublinhe-se igualmente que tentámos valorizar a programação de aulas/atividades ajustadas à promoção de um ambiente cooperativo, mas onde se incrementou a capacidade de trabalhar de modo autónomo, criativo, desenvolvendo sempre o espírito de iniciativa e o espírito crítico, e, em simultâneo, a inter-relação e diálogo entre os alunos e professora. Neste sentido, valorizámos o *brainstorming* (referido frequentemente nas planificações de aula e de unidade) reforçando as metodologias dialógica e heurística. (Cf. Anexo 1). Diversificámos as estratégias e metodologias, para que os conteúdos fossem o mais possível didatizados, para todos os alunos e para cada um em particular. Elaborámos com frequência esquemas no quadro, pesquisámos e preparámos vários textos para leitura, e análise na sala de aula, com o intuito de oferecer aos alunos documentos complementares para estudo. Estes textos provinham da nossa pesquisa individual, reflexão, conhecimento e cuidado na escolha dos materiais selecionados, e também da preocupação com a aquisição de conhecimentos por parte de todos os alunos. Assim procurámos diversificar recursos e estratégias, que conferissem lugar à capacidade de pensar de todos os alunos e fomentámos sempre o desenvolvimento da argumentação e do pensamento lógico (cf. planificação em anexo – Anexo 2).

Consideramos fulcral destacar que preparámos grande parte das aulas integrando um dilema a apresentar no início da aula, ou uma *situação-problema*, por quatro razões que estão ligadas à atividade filosófica e ao desenvolvimento de distintas competências aliadas ao ensino de filosofia: 1) provocar os alunos, gerar o espanto e criar dúvidas ou obstáculos; 2) a situação-problema, ou o dilema, força à reflexão, promove a problematização e obriga a uma escolha ou posicionamento, perante o problema; 3) logo, exige resposta argumentativa para responder ao posicionamento tomado perante os dilemas; 4) o problema motiva e contribui para a introdução do tema principal da unidade ou da aula.

Procurámos que todas as planificações fossem uma imagem clara do percurso a seguir em cada aula. Como tal, tentámos desenvolver ao máximo a coluna referente às atividades a desenvolver, bem como os conteúdos e conceitos a explicar.

Conscientes da importância dos objetivos e das competências, tentámos, antes de planificar, refletir e dividir ao máximo na respetiva coluna, os objetivos e as competências, para que, sem exceção, as planificações fossem rigorosas e claras.

Utilizámos um vasto leque de instrumentos de avaliação formativa, como também é visível nas várias planificações temáticas, uma vez que valorizámos este tipo de avaliação em filosofia, pois consideramos que concebe respostas pedagógicas diferenciadas e é de grande importância para o aluno e para o professor.

Aquando da planificação, tentámos ter em atenção, como recursos, o Manual do Aluno e alguns textos e fichas de trabalho do mesmo. Também tivemos em atenção a realização dos trabalhos para casa (TPC).

6. Planificações

A atividade de planificar é fundamental para uma melhor preparação das aulas. Planificar exige especialmente pesquisa, profunda reflexão e criatividade.

Neste sentido, realçamos o facto de termos planificado diferentes tipos de documentos referentes à disciplina de filosofia. As primeiras planificações que elaborámos foram as planificações anuais de 10º e 11º ano. Isto permitiu que ficássemos de imediato com uma visão completa do programa, o que favoreceu as planificações subsequentes.

Ao analisarmos as diferentes planificações, constatamos que foram elaboradas de forma coerente tentando que fossem precisas e, progressivamente, tentámos melhorar o que se ia fazendo. Sinais disso são, por exemplo, o facto de todas as colunas das grelhas estarem devidamente preenchidas e a existência de uma introdução em todas as planificações, com exceção das planificações de aula.

Nestas planificações constam, para além da introdução, as competências específicas e gerais de unidade/subunidade, conteúdos, conceitos, objetivos, competências, estratégias, recursos, avaliação, metodologia, tempo, bibliografia aconselhada ao aluno e ao docente.

Inicialmente sentimos especial dificuldade em distinguir competências de objetivos, mas após discussão na aula de Didática e Metodologia do Ensino da Filosofia II e no núcleo de estágio conseguimos clarificar ideias e seguir um fio condutor, com o intuito de sermos mais claros e precisos.

As planificações de aula foram realizadas sempre antes da lecionação da respectiva aula, para que a orientadora de estágio pudesse atempadamente observar cada uma delas e assim, se necessário, indicar determinado aspeto a corrigir ou a melhorar, como ocorreu no início, mormente em relação às competências.

Os planos de aula mostram também os vários recursos utilizados no decorrer da aula, os quais, sublinhe-se, foram selecionados tendo sempre em vista uma melhoria no processo ensino-aprendizagem e motivação dos diferentes alunos. De modo a promoverem nos alunos a curiosidade pelos diversos conteúdos temáticos, desenvolverem o interesse pela disciplina, bem como o desejo pela pesquisa, o estudo autónomo e responsável, nunca limitando o pensamento autónomo mas fomentando o mesmo.

Como já foi acima mencionado, estes planos de aula pretendem partir do questionamento ou, sempre que possível, de uma situação-problema ou dilema para introduzir os conteúdos a desenvolver. Em anexo a cada plano de aula encontram-se diferentes documentos, como textos de apoio com os respetivos guiões exploratórios.

Indicam-se os diferentes tipos de planificações:

- Planificações anuais de 10º e 11º ano.
- Planificações de todas as unidades de 10º e 11º ano.
- Planificação anual e planos de aula relativos ao *Colóquio dos Jovens Filósofos*.
- Planificações de aula de 10º e 11º ano.

7. Aulas lecionadas

Desde o início entendemos que as questões científicas eram aquelas onde deveríamos investir mais. Conscientes que nunca se sabe tudo, como nos indica a filosofia, e cada aula pode ser melhor, assim, tudo fizemos para evoluirmos, para estarmos bem preparados para ensinar e responder a questões que surgissem nas nossas aulas.

Cientes da importância da lecionação, não nos limitámos ao mínimo estipulado de 10 aulas de 90 minutos em cada uma das turmas (10ºD e 11ºD), o que apontava para 20 aulas de 90 minutos. Lecionámos mais de 30 aulas por considerarmos proveitosa essa prática letiva.

As aulas que lecionámos refletem:

1) Conhecimento e preocupação com a escolha de exemplos claros, objetivos e, quando possível, próximos da realidade de cada um dos alunos, para mais facilmente possibilitar a problematização e a compreensão dos diferentes conteúdos.

2) Preparação e cuidado em diversificar estratégias, e metodologias, tendo sempre em atenção as dificuldades ou as facilidades de aprendizagens dos vários alunos.

3) Desenvolvimento da relação pedagógica, para que os alunos se sentissem animados, empenhados na aprendizagem e na realização das diferentes tarefas ligadas à disciplina.

4) Utilização de uma didática específica para a filosofia. Didática que potencializa o desejo de saber, mas também envolve os alunos de forma mais direta no processo de aprendizagem e, naturalmente, no gosto pela disciplina.

5) Preocupação em preparar e lecionar diferentes momentos/trabalhos da docência, como é o caso da avaliação intercalar.

Lecionámos as seguintes aulas:

- 10º Ano: 4 aulas da temática *A ação humana e os valores*; 10 referentes à temática *Dimensões da ação humana e dos valores*; 1 aula de autoavaliação e 1 aula de visita de estudo (Plano em Anexo 2).

- 10º Ano: 2 aulas sobre o *Colóquio dos Jovens Filósofos*.

- 11º Ano: 3 aulas referentes à *Racionalidade argumentativa e Filosofia*; 7 referentes a *Conhecimento e racionalidade científica e tecnológica*; 2 de Revisão para Teste Intermédio; 1 de Aula de Autoavaliação e 1 aula de visita de estudo.

No ponto anterior referente às planificações, já muito foi referido indicando o cunho por nós seguido ao lecionar. Contudo, é premente destacar qualidades e dificuldades ou preocupações relacionados com a nossa prática letiva.

Uma dificuldade sentida prendeu-se com o tempo de aula, que inicialmente considerávamos insuficiente para ensinar todos os conteúdos definidos e ao mesmo tempo dialogar com os alunos. Porém, esta situação foi sendo superada quando ficámos menos ligados à total observância da planificação, evidenciando assim uma crescente capacidade de reajustar as aulas ao ritmo e necessidades de todos os alunos. Convém mencionar que naturalmente, na aula seguinte, prosseguimos a explicação dos conteúdos onde tínhamos terminado anteriormente, para que todos os conteúdos programáticos fossem lecionados e, assim, conseguirmos explicitar as matérias e salvaguardar a aprendizagem dos supra referidos conteúdos.

É de referir que a maior preocupação prendeu-se com as questões científicas. Não desejávamos de forma alguma que algum conteúdo pudesse não ficar bem explicitado. Por isso, sempre investimos no estudo e na pesquisa para explicitar com clareza a matéria que transmitíamos.

Uma qualidade desenvolvida durante as aulas é que mantínhamos em simultâneo autoridade e proximidade. Nunca existiram quaisquer situações abusivas, tendo sido conduzidas as duas turmas com perícia, estimulando adequadamente os alunos para as diferentes atividades que desenvolvíamos e propúnhamos.

Foi muito significativo o recurso às sínteses. Considerámos importante a sua utilização não só no início e final da aula, mas também em diferentes momentos da aula. Valorizámos as sínteses para observar se os conteúdos estavam a ser assimilados ou se se verificavam dúvidas por parte de alguns alunos. Partíamos destas sínteses, que eram desenvolvidas pelos alunos com a sua cooperação, também para prosseguir na exposição dos conteúdos, e sublinhar ou relacionar determinados aspetos.

Tentámos incrementar nas aulas, por um lado, a leitura e análise de textos, sobretudo textos filosóficos, e, por outro lado, o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e discussão, em pequenos grupos. Conscientes das diferentes competências que eram exercitadas com estas estratégias, procurámos fomentar estas práticas, criando diferentes momentos na aula. Assim, muitas vezes dedicávamos uma primeira parte da aula à leitura e análise conjunta de texto e, uma segunda parte, a um pequeno trabalho de grupo. Poderia ser solicitado, ao grupo, por exemplo, a descoberta da tese/teses ou argumento/argumentos presentes no texto filosófico, ou a resposta a questões sobre o texto anteriormente analisado ou preenchimento de quadros comparativos.

No final da leitura dos textos, que normalmente eram lidos mais do que uma vez em voz alta, por um ou mais alunos, ou uma segunda vez pelos alunos em silêncio, perguntávamos se existia alguma palavra de que não conhecessem o significado e, após este esclarecimento, fomentávamos a análise gradual dos textos. Com frequência solicitávamos que sublinhassem palavras, expressões ou frases que eram fundamentais para a compreensão dos conteúdos em foco e para posterior estudo por parte dos alunos.

8. Apreciação das aprendizagens

Devemos sublinhar que este ano de estágio foi muitíssimo trabalhoso, mas muito produtivo e vantajoso, nomeadamente devido à contínua preparação, organização, estudo, reflexão e dedicação intensa.

A orientadora de estágio foi fundamental neste processo. Através da sua ajuda e intervenção, apontou todas as situações que considerava que deveríamos melhorar. Portanto, ao fazer-se uma apreciação/avaliação das aprendizagens e da atividade letiva, será impossível não referir conjuntamente o que foi sendo apontado pela professora orientadora.

As aprendizagens e as descobertas foram muitas e importantes, o que foi francamente benéfico para melhor nos prepararmos para a docência de filosofia. Existiram momentos de cansaço, mas nunca desanimámos e sempre respondemos a todos os desafios propostos pela orientadora de estágio, fazendo melhor, e com desejo de aprender. Tentaremos, assim, expor diferentes aprendizagens/progressos.

Inicialmente o nosso maior receio era o de não cumprirmos os objetivos do plano de aula. Esta situação relacionara-se com três aspetos: 1) distribuição da matéria pelos dois estagiários. Não queríamos deixar conteúdos nossos para o estagiário André Carapinha, pois isso muito provavelmente poderia causar-lhe transtorno/alterar os seus planos de aula; 2) receio de prejudicar os alunos por temor de que ficasse matéria por lecionar; e, 3) sermos muito exigentes connosco próprios. Daí o desejarmos cumprir tudo aquilo que tínhamos estipulado. A orientadora de estágio foi depois alertando para a importância de estarmos mais atentos ao ritmo de aprendizagem dos alunos e não à sequência dos conteúdos que se tinham programado, e então resolvemos ponderar todas as nossas preocupações e, em seguida, alterámos essa situação definitivamente, dando

preferência ao ritmo dos alunos. cremos que essa foi uma grande aprendizagem que fizemos enquanto estagiários.

A orientadora de estágio sempre referiu que deveríamos prestar atenção à turma e às necessidades dos alunos. Consideramos que foram levadas a cabo essas orientações tanto na preparação como no decorrer das aulas, revelando assim atenção ao ritmo e necessidades dos diferentes alunos. Por exemplo, quando observámos numa aula que alguns alunos não tinham conseguido acompanhar oralmente a correção da Ficha Formativa, resolvemos imediatamente passar a fazê-la por escrito, quer recorrendo ao giz e escrevendo no quadro da sala de aula, quer através de projeção ou de fotocópia, previamente preparada.

Do mesmo modo, quando sentimos que os alunos precisavam de mais tempo para responderem às questões solicitadas por escrito, resolvemos prontamente optar por lhes dar mais tempo, para pensarem e trabalharem. Realizámos a correção no início da aula seguinte e reajustámos a planificação.

Tentámos sempre estar atentos a todos os alunos e incentivar com afincos à participação dos alunos das duas turmas, colocando diversas questões; porém, observámos que na turma D, do 11º ano, evidenciavam uma reduzida participação. Por isso, esforçámo-nos para os incentivar a participarem mais, traçando diferentes estratégias que foram desde a realização de trabalhos de grupo e respetivas apresentações até a encenações de textos filosóficos, e descobrimos que essas estratégias fomentaram uma maior participação.

Aprendemos que é muito importante acompanhar a leitura de forma pormenorizada, e então esforçámo-nos sempre por conduzir melhor a leitura dos textos, explicando parágrafo a parágrafo e pedindo para sublinharem aspetos importantes. Ajudámos na compreensão das palavras que não conheciam, incentivámos a que dessem respostas completas nas várias fichas, suscitámos polémica para promover a argumentação, a descoberta e a compreensão. Valorizámos sempre os textos filosóficos para o ensino e a aprendizagem dos variados conteúdos, preocupando-nos, assim, com a leitura cuidada, análise, interpretação, argumentação e discussão.

É de frisar que, para além de utilizarmos as sínteses, por trazerem à memória a matéria anterior e permitirem fazer um ponto de situação das aprendizagens dos alunos, verificámos que a introdução feita no início das aulas, com base na síntese da aula ante-

rior e com o apoio dos alunos, foi fundamental para sublinhar determinados conteúdos que podiam ter ficado mal interiorizados. Da mesma forma, a síntese intermédia e a síntese final foram importantes para apurar no decorrer da aula e no final, se os objetivos estavam ou não a ser alcançados. Sempre que possível, fazíamos também pontes de ligação com o que tinha sido lecionado nas aulas anteriores, pela orientadora de estágio ou pelo estagiário André Carapinha. Aproveitámos para recordar os alunos dessas matérias e para que compreendessem que existia um estreito vínculo entre as temáticas. Referíamos, por exemplo, que a professora Anabela Rosmaninho, ou o professor André Carapinha, já tinham falado sobre o assunto na aula “x”.

Recorremos sempre a bibliografia diversificada e até a outros Manuais do 10º e 11º anos de filosofia, não só para oferecer aos alunos outros textos ou recursos à leitura, exploração, análise ou discussão e explicação dos conteúdos presentes nos mesmos, mas para que pudéssemos investigar e estudar mais, tendo preocupação em relação ao rigor científico e clareza, aquando da preparação da atividade letiva.

Na verdade, muito aprendemos e progredimos neste âmbito. Por dois motivos principais:

1) Existiam autores/filósofos que nunca tínhamos estudado na Universidade e outros que quase desconhecíamos.

2) Verificámos que, mesmo em relação aos filósofos que já tínhamos estudado anteriormente, existiam aspetos a examinar e preparar para lecionar, pois ensinar exige diferentes tarefas, que vão desde a compreensão e clareza, ao rigor científico.

A orientadora de estágio alertou em diferentes reuniões para a importância de um guião de exploração a acompanhar os textos que eram entregues aos alunos. Aprendemos que tinha todo o sentido a sua sugestão e colocámos sempre um guião de exploração a seguir a todos os textos, pois, por exemplo, favorecia a análise do texto e o estudo posterior.

Valorizámos a avaliação formativa e considerámo-la fundamental porque verificámos que permitiu identificar dificuldades e, assim, provocar o estudo autónomo por parte do aluno. Possibilitou igualmente um maior esclarecimento da nossa parte, porque identificámos de forma mais concreta as dificuldades dos alunos, permitiu-nos aferir a evolução contínua dos mesmos, ao mesmo tempo que investíamos em melhor prepará-los para os Testes de Avaliação.

Procurámos realizar os Testes de Avaliação e as respetivas matrizes e critérios de correção, tal como as Fichas Formativas/de Trabalho/de Avaliação, acompanhadas das respetivas correções, de modo a regular os métodos de ensino-aprendizagem (cf. Anexo 3).

Preocupámo-nos em corrigir com rigor diferentes documentos de avaliação, sendo de destacar os Testes de Avaliação. Inicialmente, ao corrigirmos os Testes de Avaliação quer do 10º ano, quer do 11º ano, constatámos que apesar das nossas tentativas de rigor na correção existia uma diferença significativa entre a nossa pontuação e a pontuação da orientadora de estágio. No entanto, no segundo período, quando corrigimos os Testes de Avaliação, esforçámo-nos mais por seguir os critérios de avaliação delineados, a fim de alterar a disparidade anteriormente observada, e de facto, essa tendência deixou de se notar quando foram observados e analisados os resultados dos testes de Avaliação dos alunos no segundo período. Aliás, acerca disto, a orientadora de estágio referiu que em relação à correção de testes de avaliação, houve uma evolução significativa, entre os testes do primeiro período e os testes do segundo período. Isto porque no primeiro período existia uma diferença significativa entre a pontuação atribuída a cada resposta pela orientadora e por nós, facto que deixou de se verificar. Para isto contribuiu o trabalho de rigor e clarificação nos critérios de correção e na distribuição de cotação por cada um destes critérios. E esta foi claramente uma grande aprendizagem.

Tentámos fazer sempre em conjunto com a orientadora de estágio a avaliação diagnóstica, a autoavaliação e a autoavaliação intercalar, informando os alunos do que podiam melhorar e como fazê-lo.

Aprendemos a valorizar os momentos de autoavaliação porque percebemos que permitiam:

- 1) Explicar que a avaliação tem por finalidade regular e otimizar o processo de ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a aprender e a professora a ensinar¹.
- 2) Explicitar os Critérios de Avaliação.
- 3) Analisar a progressão das aprendizagens.

¹ Cf. Almeida, Maria Manuela Bastos de (Coord.). (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos. Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, p. 21.

4) Confrontar/refletir sobre ações, atitudes e comportamentos a abandonar, manter ou melhorar.

5) Apontar/identificar erros e compreendê-los para ultrapassá-los (e consequentemente, melhorar a aprendizagem).

6) Implicar/corresponsabilizar os alunos no processo avaliativo e de aprendizagem.

7) Enunciar aspetos já conseguidos e outros ainda a melhorar.

8) Perspetivar atitudes, comportamentos, ações e trabalho futuro.

Procurámos valorizar o que o aluno sabia, como estratégia de incentivo à disciplina e aos diferentes temas abordados, e porque aprendemos também com a professora orientadora que avaliar é também procurar o que o aluno sabe.

Motivámos para a realização do TPC, como forma de consolidar conteúdos e promover uma contínua reflexão e interesse, por pesquisarem e saberem sempre mais.

Evoluímos também ao nível da colocação do dilema, pois entendemos que ele funciona como um ponto de partida para o desenvolvimento das competências filosóficas e, ao mesmo tempo, torna a aula mais dinâmica. E assim, se no início tivemos dificuldade em enunciar corretamente os dilemas, no segundo período já nos sentíamos à vontade para o fazer.

Efetivamente, investimos na criatividade/inação, valorizando os meios audiovisuais e a investigação autónoma. Isso é visível nas nossas planificações. Procurámos desenvolver todas as competências necessárias para o desenvolvimento dos alunos do secundário e, mais concretamente, as competências inerentes à disciplina de filosofia.

É evidente pelas nossas planificações que procurámos diversificar estratégias e metodologias de trabalho, de forma a tornar as nossas aulas mais interessantes/participadas, impulsionar a atenção por parte de todos os alunos e a aprendizagem, seguindo assim o princípio da progressividade das aprendizagens e indo de encontro ao princípio da diferenciação de estratégias que é defendido no programa de filosofia, 10º e 11º Anos².

Na verdade, observámos que a diversificação de estratégias tem em atenção diferentes estilos de aprendizagem inerentes a cada aluno, o que impulsiona a aprendiza-

² Cf. *Ibidem*, p. 17.

gem, ao mesmo tempo que atinge pela positiva diferentes alunos, visto que uns são mais “afeiçoados” a um tipo de estratégia e outros a outras. Por outro lado, a distinção de estratégias reforça a diversidade de objetivos que se pretendem no ensino de filosofia.

Tentámos também seguir o princípio da diversidade dos recursos apontado no programa de filosofia, procurando diferentes fontes de informação. Utilizámos com harmonia excertos de filmes ou outras projeções, de forma a dotar as aulas de maior dinamismo e estímulo à atenção, e aprendizagem. Apercebemo-nos que em especial os meios audiovisuais foram bem aceites por todos os elementos das turmas e ajudaram a motivar para um determinado tema.

Por último, é de referir que fomentámos uma relação de empatia e proximidade com os alunos. Procurámos estar atentos a cada um deles, inculcar-lhes confiança e auto-estima no sentido de os ajudar a superar alguns problemas, ao mesmo tempo que aliciávamos ao estudo, ao trabalho, à interajuda e ao pensamento autónomo.

Em suma, foi um ano de muitas aprendizagens, que proporcionou experiências de diferente ordem, o que permitiu novas reflexões e novos olhares, facultando o desenvolvimento de diferentes competências e aprendizagens.

Assim, verificou-se sobretudo:

- 1) Aperfeiçoamento contínuo no processo ensino-aprendizagem.
- 2) Premência no estudo.
- 3) Empenho didático e pedagógico.
- 4) Aquisição de novas dinâmicas de trabalho.
- 5) Rigor na correção de Testes de Avaliação.
- 6) Perseverança na continuidade do projeto.
- 7) Crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.

9. Elaboração e avaliação do projeto de estágio

Ao iniciarmos este ponto, devemos mencionar que foram fundamentais diferentes aspetos: 1) as reuniões nas quais a orientadora de estágio incentivava à criatividade e ao trabalho; 2) a escola e o compromisso com a escola; 3) o compromisso com o grupo de pares e o trabalho de equipa que sempre foi fomentado com o professor estagiário,

André Carapinha. Mais, conscientes do quanto é importante um bom ambiente de trabalho, desenvolvemos uma boa relação e incrementámos atitudes de compreensão e cooperação, a fim de levar a bom porto o projeto em curso e todas as atividades que constavam do Plano Anual de Atividades da escola e a desenvolver pelo grupo de estágio; 4) a liberdade fomentada pela orientadora de estágio.

Assim, podemos referir que o projeto de estágio teve início na reunião do dia 6 de setembro de 2011. Nessa reunião, a professora orientadora deu-nos informações sobre o projeto – *Colóquio dos Jovens Filósofos*, que começou por ser um projeto de um grupo de estágio da Escola Secundária dos Casquilhos. Referiu que seria interessante fazer-se uma apresentação do autor de cada obra, integrando a obra no contexto da filosofia, a fim de melhor incentivarmos os alunos para o Colóquio e para a leitura das obras. Depois, a professora orientadora questionou se o grupo de estagiários estaria interessado em organizar essa apresentação. Os estagiários responderam de forma afirmativa, tendo o estagiário André Carapinha ficado encarregue de apresentar umas obras e a estagiária de apresentar outras. Posteriormente, ficou agendado o dia da Filosofia para desenvolvermos essa atividade junto dos alunos, no auditório da Escola. No seguimento de todas estas decisões, a professora orientadora mencionou que então esta apresentação seria já a primeira atividade do grupo de estágio a desenvolver na Escola, e que constaria no Plano Anual de Atividades do grupo de filosofia.

A orientadora de estágio referiu que os estagiários deveriam começar a pensar mais no Projeto de Intervenção no Meio. Referiu que deveria ser algo que considerassem importante para intervir no meio, mas que também estivesse ligado aos gostos de cada um dos estagiários. No seguimento deste diálogo, o estagiário André Carapinha sugeriu a edição de uma revista. A orientadora de estágio mencionou que parecia uma boa sugestão, no entanto, se fosse para avançar, os estagiários teriam que pensar bem naquilo que de facto pretendiam fazer. O grupo de estágio concordou em pensar nos diferentes aspetos e decidiu-se avançar com a edição de dois números, em ligação com os objetivos do Colóquio e numa continuidade da organização do mesmo. Assim, uma revista poderia ser editada no final do primeiro período, onde constaria a apresentação dos autores do Colóquio, e a segunda edição poderia ser editada aquando do Colóquio, com um breve resumo de cada apresentação de todos os alunos que participariam no mesmo.

Procurámos as obras, lemos, pensámos/analisámos e preparámos textos não só para a 1ª edição da revista *Aprendizes de Filósofos*, mas também para a apresentação no auditório no dia 17 de novembro de 2011 e para melhor esclarecer os alunos.

9.1. Apresentação dos Autores do Colóquio

Em reunião com os professores que participavam do *Colóquio dos Jovens Filósofos*, dia 26 do mês de outubro, na Escola Secundária dos Casquilhos, convidámos os professores estagiários e a professora orientadora dessa escola a estarem presentes na comunicação sobre os autores do Colóquio.

Convidámos igualmente todos os professores do grupo de filosofia da nossa escola e a Diretora do Agrupamento. Convidámos também os maiores interessados, os alunos que revelaram vontade em participar no Colóquio.

Para a apresentação do dia 17 de novembro preparámos slides em *powerpoint* e um cartaz, a fim de melhor divulgar a atividade junto da comunidade escolar. O cartaz foi afixado num *placard* da sala dos professores e no auditório onde se desenvolveu a comunicação (cf. Anexo 4).

É de referir que foi a primeira vez que desenvolvemos uma atividade deste âmbito e sentíamos alguns receios em relação à mesma. Estávamos um pouco nervosos e apreensivos, particularmente a estagiária. No entanto, proporcionou profundas aprendizagens. Por exemplo, aprendemos que esta atividade poderia ter sido mais bem explorada, sobretudo se tivéssemos controlado mais o nosso nervosismo. Aprendemos que na verdade estas atividades são importantes para motivar os alunos para a leitura de obras e para atividades como o Colóquio.

9.2. Apresentação da Primeira Edição da Revista *Aprendizes de Filósofos*

A 1ª edição da revista *Aprendizes de Filósofos* não foi editada no final do primeiro período, como tinha ficado inicialmente estipulado, mas na segunda semana do segundo período, mais concretamente no dia treze de janeiro. Tendo o estagiário André Carapinha desistido do estágio no dia seis de janeiro, todo o conjunto de tarefas foram asseguradas pela estagiária.

Para o lançamento da revista convidámos diferentes professores, nomeadamente os professores do grupo de filosofia, em reunião de grupo, os professores estagiários da Escola Secundária dos Casquilhos e a respetiva professora orientadora. Convidámos a Diretora da escola e professores de outros grupos disciplinares. Elaborámos um cartaz em suporte de papel, que afixámos atempadamente na sala dos professores, e outro cartaz deixámos a projetar quatro dias antes da atividade, numa das paredes desta sala, a fim de divulgar o lançamento da 1ª edição da revista (cf. Anexo 5).

A apresentação da Revista foi durante o intervalo da manhã, das 9h45 às 10h15, e teve lugar na sala dos professores onde estes foram acolhidos com um pequeno lanche preparado pela estagiária e pela professora orientadora.

Seguiu-se depois a apresentação da revista pela estagiária. A apresentação correu muito bem e os professores presentes gostaram e aderiram muito bem ao lançamento da mesma. A apresentação da revista para os alunos da Escola Secundária Augusto Cabrita foi feita em sala de aula, junto de cada uma das turmas participantes (cf. Anexo 6).

A orientadora de estágio referiu que esta atividade foi muito bem organizada e teve um impacto muito significativo na escola, tendo merecido os elogios de muitos professores. O grupo de filosofia, na pessoa do seu representante, professor Francisco Ferreira, elogiou esta atividade por ela constituir um importante contributo para a filosofia na Escola Secundária Augusto Cabrita. A Direção da Escola, na pessoa da Vice-presidente, professora Manuela Lopes, salientou a importância deste tipo de atividades para transmitir aos alunos o gosto pela filosofia. A orientadora de estágio salientou ainda o carácter estético e científico presente na 1ª edição da revista *Aprendizes de Filósofos*, considerando que este tipo de projeto da estagiária terá continuidade em anos futuros, dado assumir-se como um importante contributo para o *Colóquio dos Jovens Filósofos*.

Ora, dado que a revista sempre foi adiante e dado que o Colóquio é um projeto realizado em parceria com a Escola Secundária dos Casquilhos, agendámos uma reunião nessa escola, para o dia 16 de janeiro, para em reunião com a orientadora de estágio e os estagiários, também lhes entregarmos alguns exemplares desta revista e ficarem mais a par do projeto em si. Nessa reunião, explicámos que se pretendia que a primeira edição fosse sobretudo um estímulo para os alunos lerem os autores e/ou obras do Colóquio com mais empenho. E na segunda edição pretendia-se fazer uma montagem, com um breve resumo dos trabalhos escritos de todos os alunos que participavam no Colóquio.

Agendámos, então, o dia 12 de março de 2012, para receção final das sínteses das comunicações dos alunos que participavam no Colóquio. Foi ainda partilhado um endereço *e-mail* para que todos os alunos que participavam no Colóquio e iam fazer comunicações pudessem colocar dúvidas, assim como enviar uma síntese da comunicação que constaria na 2ª edição da mencionada revista.

9.3. Apresentação da Segunda Edição da Revista *Aprendizes de Filósofos*

Assim como aconteceu com a primeira edição, também a segunda edição da revista *Aprendizes de Filósofos* foi importante para os alunos e para o *Colóquio dos Jovens Filósofos*, e, tal como tinha sido projetado, a 2ª edição da revista foi difundida no Colóquio e quase todos os exemplares disponibilizados foram adquiridos pelos professores e alunos participantes. (cf. Anexo 7).

A orientadora de estágio mencionou que a revista era sem dúvida um projeto a ter continuidade nos anos seguintes, o que nos deixou muito agradados. Afinal, sabermos que estivemos na origem da revista *Aprendizes de Filósofos*, que ela foi um projeto inovador e positivo, e que iria ter continuação, era uma boa notícia.

Como refiro nesta 2ª edição, quando principiámos o projeto da revista *Aprendizes de Filósofos*, nunca poderíamos imaginar o trabalho e, ao mesmo tempo, a enorme realização pessoal e profissional que nos iria trazer essa iniciativa.

Acompanhar a reflexão e evolução dos textos escritos argumentativos dos alunos foi um desafio sem precedentes. Constatámos que com os trabalhos para o *Colóquio dos Jovens Filósofos* muitas foram as competências exercitadas pelos alunos. A possibilidade de ajudar a incrementar a autonomia do pensar crítico com cada aluno foi, e sempre será, uma lição inesquecível e à revista *Aprendizes de Filósofos* coube o papel de divulgar os textos, ou excertos de textos dos alunos, principais agentes, das duas Escolas do Barreiro envolvidas nesta atividade.

9.4. Participação no *Colóquio dos Jovens Filósofos*

O Colóquio começou a ser preparado por nós ainda no primeiro período. Tudo começou com as reuniões, com a apresentação dos autores, depois com a apresentação

da primeira edição da revista e com o incentivo à leitura das obras e acompanhamento na sala de aula.

É relevante mencionar que, quando a orientadora de estágio referiu que seria vantajoso que se fizesse uma planificação do tema *Colóquio dos Jovens filósofos*, visto que participávamos de forma ativa nessa aula com os alunos, prontamente aderimos à sugestão. Primeiro, porque este tipo de planificação ajudava a pensar nos diferentes momentos a trabalhar com os alunos e a ter uma visão mais sistematizada. E, em segundo lugar, permitia percorrer as diferentes atividades que o professor de filosofia tem que desenvolver, considerando importante lecionar e planificar exaustivamente as diferentes temáticas.

No início do mês de fevereiro, fizemos um inquérito junto dos alunos das turmas D, do 10º e 11º ano, que à partida, participariam no Colóquio e repetimos o inquérito um dia depois do Colóquio, junto destes mesmos alunos que participaram. O propósito foi tentar refletir, por exemplo, sobre o desenvolvimento das competências nas aulas de filosofia e como o Colóquio pode ou não constituir um veículo para o desenvolvimento dessas mesmas competências. (Esta análise será exposta mais à frente neste relatório).

É de mencionar que nunca tínhamos imaginado que o Colóquio fosse de facto tão importante para os alunos e para a disciplina de filosofia. Ficámos impressionados com o interesse que era demonstrado pelos presentes na plateia e pelo à vontade patente em diferentes alunos ao expressarem as suas ideias. Era interessante também observar que existiam adultos que faziam tudo para estarem presentes no Colóquio, porque ou ouviram falar muito bem do Colóquio, ou já estiveram presentes em outros anos e fizeram questão de não faltar.

Anotámos algumas frases/ideias sobre o Colóquio de diferentes professores presentes. Nomeadamente, do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade. Cita-se: “Descobrem-se novos talentos para investigadores de filosofia. Isto mostra a importância da filosofia para os nossos alunos e para a sociedade em geral. Permite pensar com os outros em diálogo”. Não há dúvida que este tipo de atividade deve ser extensível ao maior número de escolas possível.

9.5. Visita de Estudo à *Futurália*

No dia 17 de março de 2012, acompanhámos a turma D, do 11º Ano, na visita de estudo à *Futurália*.

Considerámos que esta visita de estudo foi importante para todos os alunos que se encontram nesta faixa etária, sobretudo porque proporcionou um excelente contato com as ofertas académicas e profissionais a nível nacional e internacional. Os alunos revelaram interesse e gosto em conhecer diferentes cursos.

Também para os professores que participaram nesta visita de estudo foi importante saber quais as atuais ofertas nas diferentes universidades de Portugal e conhecer outro tipo de ofertas além fronteiras.

9.6. Visita de Estudo à *Casa das Histórias Paula Rego*

No dia 7 de maio de 2012, realizou-se a visita de estudo à *Casa das Histórias Paula Rego*.

Toda esta visita de estudo foi preparada com a devida antecedência. Os primeiros contatos com a *Casa das Histórias Paula Rego* realizaram-se no mês de fevereiro, bem como com a empresa de autocarros. O que permitiu, por exemplo, receber diversa informação da *Casa das Histórias Paula Rego* e melhor pensar na visita de estudo.

O objetivo principal desta visita de estudo era contribuir para a formação/educação e aprendizagem do Aluno. No entanto, muitos outros objetivos se pretendiam alcançar. Indicam-se:

- 1) Motivar para a dimensão estética;
- 2) Proporcionar a visita a partir do olhar do curador;
- 3) Aprender a remontar a exposição;
- 4) Reconhecer a especificidade da experiência estética;
- 5) Pensar no significado da arte e da criação artística;
- 6) Refletir sobre a multidimensionalidade da obra de arte.

Para esta visita de estudo, preparámos uma ficha informativa, principalmente sobre a pintura de Paula Rego. Esta ficha foi desenvolvida com informação que foi enviada por *email* para nós, por uma das pessoas responsáveis pela confirmação de reserva de Visita Ateliê - Novos Curadores, a D^a. Mariana Pinto. Porém, considerámos de todo

oportuno no final da ficha informativa, incluir um dilema que levou ao raciocínio dos alunos presentes, ao pensamento crítico e estimulando igualmente a sua atenção para a visita guiada e para todos os trabalhos que iriam ser desenvolvidos localmente pelos mesmos. Por outro lado, o dilema revelou-se uma forma de relacionar e introduzir a aula seguinte de filosofia, em que se iniciava o tema da dimensão estética. (cf. Anexo 8).

A visita de estudo superou todas as expectativas. As colaboradoras da *Casa das Histórias Paula Rego* foram excelentes. Dedicaram-se totalmente aos alunos não acusando pressa em terminar. Prova disso é que a Visita Ateliê – Novos Curadores, tinha um tempo estipulado de 90 minutos, todavia o tempo foi excedido em 30 minutos. E os alunos estiveram atentos, participaram com empenho nas tarefas propostas e revelaram ter apreciado a atividade. Por outro lado, as professoras sentiram que era importante pensar em termos de atividades que colaborassem com o processo de ensino-aprendizagem e que valia a pena preparar bem as visitas de estudo, para que fossem de facto autênticas aulas onde se aprende e, ao mesmo tempo, se está a formar pessoas para o pensar autónomo.

Concluimos este ponto referindo que o Projeto de Intervenção em Meio Escolar decorreu muito bem, revelou-se positivo, também por motivar para o pensar crítico e promover a disciplina de filosofia junto dos alunos, e, de diferentes elementos da comunidade educativa.

10. Participação e integração na vida da escola

É de referir que, para além da *comunicação sobre os autores do Colóquio*, participámos nas diferentes atividades que decorreram no Dia Internacional da Filosofia – 17 de novembro de 2011, na escola. Participámos na preparação do pequeno-almoço, no acompanhamento da exposição, nas comunicações sobre *a Importância da Filosofia*, que foram preparadas pelas professoras Anabela Rosmaninho e Ana Soares, e no jantar da disciplina. De todos estes momentos fizemos a reportagem fotográfica que oferecemos ao Grupo de Filosofia, através da orientadora de estágio.

Finalmente, tentámos participar nas atividades da escola, nomeadamente, na receção aos professores, no jantar de Natal da escola, na cerimónia da abertura solene da comemoração dos 25 anos da escola, nas atividades do dia da filosofia e na exposição de final do ano letivo, sobre situações/problemas do mundo contemporâneo.

Perante esta análise, consideramos que muito fizemos para participar e estar em sintonia com os objetivos da disciplina de filosofia e assim contribuir para as metas da Escola, para o PEE, PAE e Plano Anual de Departamento e Grupo, e que, através das várias iniciativas desenvolvidas, pudemos participar e intervir no meio escolar de forma positiva, demonstrando total integração.

Mantivemos uma boa relação com os elementos da Direção da escola e, inclusive, sentimos o seu apoio e ânimo para a execução de todas as atividades. Do mesmo modo, diferentes professores e funcionários disponibilizaram-se para participar, apoiar e colaborar quer nas atividades do Projeto, quer na lecionação, e revelaram grande simpatia.

11. História do Colóquio

Participarmos no Colóquio foi uma experiência verdadeiramente marcante enquanto professora estagiária da disciplina de filosofia, e essa começa por ser uma razão primariamente experiencial, a nível de um pensar crítico em diálogo, da escolha da nossa reflexão.

Durante longos meses, ouvimos várias pessoas fazerem referência ao Colóquio e descreverem que o mesmo se constituía como um acontecimento sem precedentes para os alunos de filosofia que nele participavam, para as escolas envolvidas e para a comunidade em geral. Ainda assim, não poderíamos imaginar a dimensão do projeto e as implicações práticas na disciplina de filosofia.

O Colóquio foi iniciado por um grupo de professores estagiários de filosofia da Escola Secundária dos Casquilhos, e que teve a orientação da professora Maria Emília Santos. Em 2009 foi estabelecida uma parceria com as professoras Ana Soares e Anabela Rosmaninho da Escola Secundária Augusto Cabrita, através do *Projeto Filosofia Para Todos*.

Como referido pela professora Maria Emília Santos, na 1ª edição da revista *Aprendizes de Filósofos*, o Colóquio surgiu dentro de um determinado contexto social, cultural e político, visto que no ano letivo de 2006/2007 era colocada em causa a pertinência da disciplina de filosofia nas nossas escolas secundárias. Mais se cita: “O Projeto *Colóquio dos Jovens Filósofos* teve a sua génese em 2007, ano em que alguns intelectuais portugueses, professores de filosofia e profissionais das mais variadas áreas do sa-

ber, como matemática, física, medicina, literatura, artes, história entre outras, veio incrementar, na agenda cultural, a discussão sobre a importância e sentido da reflexão sobre o papel da filosofia na formação dos jovens no contexto da sociedade contemporânea. Neste sentido, os professores de filosofia da Escola Secundária dos Casquilhos desafiaram os alunos do Ensino Secundário a dar forma e conteúdo ao projeto *Colóquio dos Jovens Filósofos* com um conjunto de objetivos que sendo de carácter eminentemente filosófico visam uma aplicabilidade transversal às outras áreas do saber”.

Ao iniciarmos o nosso Estágio de Filosofia na Escola Secundária Augusto Cabrita, e enquanto orientados pela professora Anabela Rosmaninho, associámo-nos à 6.^a edição do *Colóquio dos Jovens Filósofos* que decorreu no dia 3 de maio de 2012, no Auditório da Escola Superior de Tecnologia do Barreiro.

12. Objetivos e competências inerentes ao Colóquio

O Colóquio tem diversos objetivos e desenvolve várias competências. Mas existem aspetos que vale a pena destacar e sobre os quais também vale a pena refletir, devido ao genuíno cariz filosófico que manifestam, nomeadamente, o *exercício reflexivo, crítico e argumentativo*.

O Colóquio visa também, desafiar jovens alunos do secundário a participar de forma autónoma e independente em apresentações em público, num ambiente mais formal, o que fomenta muitas outras competências. Assim, enunciam-se seguidamente os objetivos do Colóquio:

- 1) Promover a leitura crítica de uma obra filosófica;
- 2) Partilhar conhecimentos;
- 3) Promover o trabalho colaborativo.

No entanto, existem outros objetivos mais específicos da dimensão discursiva do trabalho filosófico, que se podem derivar a partir destes últimos e que, na nossa Escola, foram delineados e trabalhados pelos alunos envolvidos neste evento. Passam a expor-se:

- a) Identificar problemas filosóficos;
- b) Descobrir a tese do autor;

- c) Encontrar argumentos;
- d) Relacionar problemas filosóficos com outros problemas;
- e) Problematicar;
- f) Expressar um pensar autónomo defendendo uma tese através de argumentos;
- g) Produzir um texto argumentativo e crítico.

A professora Maria Emília Santos também dá a conhecer, na 1ª edição da revista *Aprendizes de Filósofos*, as principais competências gerais a exercitar através do projeto *Colóquio dos Jovens Filósofos*. Apontam-se:

- Desenvolver o pensamento autónomo e emancipado.
- Desenvolver a sensibilidade ética, estética, social e política.
- Reconhecer a filosofia como espaço de reflexão interdisciplinar.
- Desenvolver a capacidade de construir textos críticos e argumentativos.
- Desenvolver a capacidade de exposição dos textos críticos e argumentativos em espaço público.

De facto, no decurso do ano letivo de 2011/2012, ao acompanharmos os alunos nas diferentes etapas dos seus trabalhos, e ao refletirmos sobre todas os momentos que a realização deste Colóquio implica, reconhecemos inequivocamente que todos estes objetivos foram alcançados. Foi também notório que o Colóquio fomentou o gosto pela disciplina de filosofia, não só nos alunos que nele diretamente participaram, mas no resto dos alunos, os quais acabam por ganhar com o debate de ideias que foi sendo travado em sala de aula. A evidência do que afirmamos pode ser sustentada pela informação obtida a partir do último inquérito que incrementámos junto dos alunos que participaram no Colóquio, sendo os seus resultados apresentados em 16. deste Relatório.

13. Preparação para o Colóquio e relação com os alunos

O Colóquio começou a ser preparado com a seleção de cinco obras pelos professores participantes no Colóquio, o que não é tarefa menor. Afinal, a escolha das obras para o Colóquio condiciona, desde logo:

1) O trabalho dos professores, pois estes têm de ter acesso e um conhecimento razoável das possíveis obras que são objeto dessa seleção. Se as possuem e têm um conhecimento aprofundado, a tarefa simplifica-se; mas se tal não se verifica porque, entre outras razões, a escolha implica sugestões de diversos professores, há que, não raro, proceder à sua aquisição e leitura crítica, de modo a orientar os alunos, no caso de essa ou essas obras virem a ser as selecionadas.

2) A motivação dos alunos, pois se há alunos que manifestam interesse pela leitura e por diferentes leituras, outros alunos há que consideram que aquilo que lhes é apresentado está desenquadrado das suas preferências³.

As obras escolhidas para o Colóquio deste ano letivo de 2011/2012 foram as seguintes:

- Agostinho da Silva. (1994). *Ir à Índia sem Abandonar Portugal, Considerações, Outros Textos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Albert Camus. (2008). *A Queda*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Thomas Nagel. (1995). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Samuel Butler. (2007). *Erewhon*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Platão. (2008). *O Banquete*. Lisboa: Edições 70.

Um dos critérios de enquadramento da escolha das obras para o Colóquio tem sido o Programa de Filosofia e os objetivos relativos ao 10º e 11º Anos, como é bom de ver. Sublinhe-se que os textos são escolhidos em diálogo e por consenso entre os professores envolvidos no Colóquio, atendendo à faixa etária dos alunos e às suas preferências, tal como o conhecimento que os professores têm dos livros propostos.

Outro dos critérios destas escolhas prende-se também com a não repetição de obras analisadas nos Colóquios anteriores e também a variedade de géneros de textos, entre os quais naturalmente se incluem obras filosóficas, tentando assim motivar o interesse do maior número de alunos possível. Assim, aquando da escolha das obras, existe

³ Silva, Maria Gabriela de Sousa. (2009). *O Prazer da Leitura na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, p. 41. Cita-se a este propósito: “(...) [Consideramos] absolutamente necessário saber escolher devidamente as leituras a «dar» aos alunos, tendo sempre em conta o nível de escolaridade, a idade e os interesses gerais da faixa etária em causa”.

um claro sentido de adequação das mesmas aos objetivos e competências expressos em 12. deste Relatório.

Devido à relevância do Colóquio, ao acompanhamento e preparação dos alunos para a participação no mesmo, considerámos necessário para melhor organização, elaborar uma *planificação anual* própria, que consta em *dossier* próprio, entregue de acordo com os procedimentos legais na Escola Secundária Augusto Cabrita.

O passo seguinte foi motivar alunos, no nosso caso das turmas do 10ºD e 11ºD, para a leitura de uma das obras escolhidas, de modo a poderem participar ativamente no Colóquio. Assim, a escolha dos alunos de uma das cinco obras propostas, ou apenas parte de uma dessas obras, foi um enorme desafio. A apresentação das obras previamente selecionadas foi efetuada pelos estagiários no Dia da Filosofia, e a 1ª edição da revista *Aprendizes de Filósofos* contribuiu para a seleção final. Mas, nesta fase inicial dos trabalhos, parece que as escolhas de muitos dos alunos dependeram mais do número de páginas que teriam que ler, do que de curiosidade em relação a determinada obra ou tema, o que denota, em parte, uma generalizada resistência à leitura. Porém, ainda durante o primeiro período conseguiu-se que muitos alunos aderissem à leitura. Mais especificamente: leram ou um capítulo de uma obra ou uma obra completa.

Após a leitura cuidada e atenta, acompanhada de análise e reflexão, os alunos estavam novamente perante novos desafios cognitivos: *identificação da tese central* apresentada no texto (ou sugerida, no caso de texto literário) e dos *argumentos* que a justificam ou tentam justificar (ou argumentos que se podem avançar, em relação a obras literárias).

Assim, houve que exercitar com os alunos competências filosóficas fundamentais, procedendo nomeadamente do seguinte modo: 1) definindo claramente as noções de argumento e de tese; 2) dando exemplos e discutindo-os com os alunos. Dada a sua relevância para o exercício filosófico, fornecemos as seguintes definições: um argumento é um conjunto de pelo menos duas afirmações, em que se pretende que uma ou mais do que uma dessas afirmações (premissas) sustentem a conclusão; a tese central de um argumento apresenta-se na sua conclusão; qualquer destas afirmações são, regra geral, expressas por frases declarativas que podem ser verdadeiras ou falsas. Por isso, há que estar atento à verdade ou falsidade das premissas e da conclusão, bem como ao nexo lógico existente ou não entre premissas e conclusão. Os bons argumentos são aqueles em que: a) é impossível ou improvável as premissas serem verdadeiras e a conclusão

falsa (utilizando implicitamente a definição de validade dedutiva e não dedutiva), b) as premissas são mesmo verdadeiras e c) as premissas são mais plausíveis do que a conclusão. Quanto a 2) apresentámos exemplos acessíveis de argumentos como, por exemplo, os seguintes:

- (1) Se não se deve roubar em circunstância alguma, roubar é sempre moralmente errado (mesmo quando isso implica morreremos à fome).
- (2) Mas roubar não é sempre moralmente errado (por exemplo, quando roubar é o único meio para não morreremos à fome).
- (3) Logo, deve-se roubar em algumas circunstâncias (excepcionais).

- (1) Se não se deve roubar em circunstância alguma, roubar é sempre moralmente errado (mesmo quando isso implica morreremos à fome).
- (2) Ora, não se deve roubar em circunstância alguma (nunca é correto apropriarmo-nos de coisas que não são nossas, mesmo que estejamos em situação de morreremos à fome).
- (3) Logo, roubar é sempre moralmente errado.

A partir destes e de outros exemplos pedimos aos alunos para, em primeiro lugar, identificarem as teses (centrais) dos argumentos – respetivamente, as teses de que se deve roubar em algumas circunstâncias excepcionais (em que há uma razão moralmente muito forte para roubar), no primeiro caso, e de que roubar é sempre moralmente errado, no segundo caso – e, em seguida, tentarem optar por um dos argumentos e darem razões, isto é, apresentarem outros argumentos a favor e contra as premissas dos argumentos apresentados, o que podia afetar a aceitação ou não das teses em conflito. Forneceu-se, ainda, uma grelha de leitura⁴, com o objetivo de operacionalizar estas competências.

⁴ Cf. Coelho, Sónia Múrias Mira. (1995). “Filosofia e Tecnologia: que relação?” In Adalberto Dias de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 518-519. Cita-se: “(...) a grelha de leitura tem como objetivo a análise do processo de produção da representação (referente, implicação pessoal, etc.) e a análise do seu conteúdo temático (suas características, etc.), procurando orientar o aluno na reestruturação das representações. (...) As grelhas de leitura podem ser excelentes instrumentos de análise de texto, fundamental para o trabalho filosófico, servindo como orientação para detetar teses, problemas, explicações de conceitos”.

Apesar do que atrás afirmamos, nesta fase muitos alunos desistiram de participar no Colóquio. Ao refletirmos sobre esta situação, consideramos que tal ocorreu por aqueles não revelarem muita autonomia e não resistirem ao esforço que lhes era exigido nesta etapa dos trabalhos, apesar da diversificação de estratégias motivacionais que foram incrementadas. Encontrar as teses e os argumentos do autor (no caso de autores de obras filosóficas), avançar com críticas pertinentes, isto é, com teses e argumentos alternativos aos apresentados, são fatores imprescindíveis em filosofia e exigem, por exemplo, trabalho, dedicação e perseverança. Mas isso, mesmo utilizando estratégias individualizadas para tentar cativar todos os alunos, não impediu que muitos deles – talvez devido a “tiques” de vários anos – apenas tentassem que as nossas orientações fossem respostas “já feitas” e não desafios à reflexão, pesquisa e progressiva autonomia.

Depois desta fase, os alunos que prosseguiram com este trabalho sistemático e confirmam a sua participação no Colóquio (apenas 6 alunos que já prevíamos) tiveram de elaborar um texto argumentativo, claro e rigoroso, e tanto quanto possível defendendo “ideias próprias”. A partir daqui foi desenvolvido um acompanhamento ainda mais individualizado que se expressou de diversas formas:

- 1) Trabalho individual realizado em casa;
- 2) Acompanhamento da leitura crítica em sala de aula e por *e-mail*;
- 3) Ponto de situação no início da aula e orientações para o trabalho a realizar em casa.

Mas continuou a haver naturais dificuldades por parte dos alunos. Para uns não era fácil decidirem-se por uma tese, outros mostravam dificuldades em apresentar argumentos e muitos deles tinham dificuldades na elaboração bem estruturada de textos. As professoras⁵ colaboraram sobretudo colocando questões e encorajando ao pensamento crítico, tentando que os alunos articulassem ideias de modo mais extenso e profundo, em parte seguindo o método socrático. O diálogo filosófico foi, pois, uma das estratégias seguidas, o qual “(...) se centra na compreensão de questões, tendo em conta várias perspetivas e não aduzindo respostas «certas» ou «ocultando» um tópico”⁶, o que exigiu muito de todos nós.

⁵ Nesta fase do trabalho utilizamos o termo “professoras” porque, entretanto, o professor estagiário desistiu do Estágio no início de janeiro de 2012.

⁶ Rief, Sandra F.; Heimburge, Julie A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Vol.II. Porto: Porto Editora, p. 15. A propósito disto, cita-se: “O método de ensino socrático baseia-se na

O último passo, antes da realização do Colóquio, foi a preparação para a apresentação em público. Para tal, houve prévios ensaios em sala de aula, tentando simular-se a situação que iria ocorrer mais tarde, com os 6 alunos apresentando os seus trabalhos e os restantes alunos da turma no papel de auditório. As professoras iam indicando, nomeadamente, algumas falhas a nível principalmente do discurso oral e propondo correções, a nível da sua clareza e rigor, e também quanto ao modo de controlar o nervosismo e saber enfrentar um auditório.

Ora todo este trabalho que decorreu ao longo do ano letivo promoveu também uma relação de maior proximidade pedagógica com os alunos. O facto de se acompanhar ainda mais de perto o trabalho dos 6 alunos participantes no Colóquio favoreceu a confiança e amizade entre alunos e professoras, o que parece tornar-se evidente a partir, por exemplo, da análise ao 2º Inquérito – cf. 16.3. O acompanhamento ainda mais individualizado e o facto de alunos e professoras se reunirem mais vezes na parte final da aula (enquanto decorriam trabalhos de grupo sobre a Unidade Temática/Problemas do Mundo Contemporâneo), os contactos por *e-mail* ou em outros momentos acordados entre todos, favoreceu não só a comunicação no Colóquio, mas também a aprendizagem na disciplina de filosofia, e o aumento de genuína curiosidade destes aprendizes de filósofos.

14. Desafios e aprendizagens

As professoras tiveram como missão estimular, acompanhar e orientar os alunos durante todo este percurso, mas como já foi amplamente aduzido, nunca dar respostas quanto a matéria filosófica substantiva (por exemplo, não tomando posição quanto à existência ou inexistência de livre-arbítrio, à existência ou inexistência de vida para além da morte, etc.), o que nem sempre é tão fácil como pode parecer.

Para melhor expormos a nossa reflexão, iremos a partir de cada objetivo principal, supra mencionado, apontar os desafios e respetivas aprendizagens que devem estar implicadas. Assim, quanto ao objetivo, *promover a leitura crítica de uma obra filosófica* (por vezes literária), a sua importância ressalta de, pelo menos, favorecer as seguintes aprendizagens:

teoria de Sócrates, segundo a qual é mais importante fomentar nos alunos a capacidade para pensarem por si próprios do que meramente preencher as suas cabeças com as respostas «certas»”.

1) Leitura: existem muitos alunos na escola que não estão habituados a ler, muito menos texto filosófico. Possibilitar esta leitura é um desafio sem precedentes⁷.

2) Leitura crítica: os alunos não se devem limitar a ler de forma passiva ou como mero entretenimento. Os alunos devem aprender a questionar aquilo a que o texto se refere e a questionarem-se, não aceitando aquilo que lhes é apresentado “porque sim”, indo progressivamente ganhando autonomia a nível das suas pequenas investigações. Todo este exercício é maioritariamente novo para os alunos de filosofia e desenvolve o pensamento crítico que é indispensável⁸.

O segundo objetivo *partilhar conhecimentos*, é outro propósito forte do Colóquio e que concede novos desafios e aprendizagens, por exemplo:

1) Aprender a filosofar: só pode partilhar um conhecimento quem o assimilou. Presume-se plausivelmente que o aluno desenvolva um trabalho de síntese pessoal e que obtenha informação, investigue, nomeadamente com o propósito de aprender a clarificar conceitos, identificar e formular teses e argumentos filosóficos, interpretando e analisando criticamente textos e inquietações suas e dos outros que sejam filosóficas, no fundo, tente pensar por si próprio de modo consequente e crítico, revendo ideias e lugares comuns, reposicionando-se quanto a problemas cruciais como, por exemplo, o do livre-arbítrio.

2) Comunicar em público: a maioria dos alunos nunca falou para um auditório maior do que o da sua sala de aula. Por isso, comunicar e expor as suas ideias em espaço público é um desafio imenso para quase todos os alunos. Ora isso envolve ensaios na sala de aula, para que se aprenda a estar frente a um auditório com um público mais vasto e se ganhe confiança em si próprio. Implica, particularmente, apresentação clara e rigorosa de problemas, teses, argumentos e conceitos, interagindo com o auditório.

⁷ Soares, Maria Almira. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença, p. 11. Cita-se: “Há crianças e jovens que, sabendo ler, não conseguem estar a ler”.

⁸ Vieira, Rui Marques; Vieira, Celina. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, p. 89. Citam-se algumas razões para o interesse pelo pensamento crítico: “Para viver numa sociedade democrática onde as ideias estão continuamente a ser reestruturadas e testadas, para enfrentar e lidar com o crescimento abrupto da informação, a qual rapidamente se torna desajustada e obsoleta, o indivíduo necessita de utilizar as suas capacidades de Pensamento Crítico. A capacidade de resolver problemas com os quais cada indivíduo se defronta no quotidiano exige, também, o uso do Pensamento Crítico. O cidadão para viver, trabalhar e funcionar eficazmente precisa de usar as capacidades de Pensamento Crítico para avaliar, tomar decisões, fazer juízos relativamente à informação em que acreditar, a obter e a usar”.

3) Disponibilidade para escutar: é interessante notar que os alunos que estão no Colóquio sentados grande parte do dia, em geral encontram-se atentos às intervenções dos alunos das diferentes turmas e escolas, evidenciando um suposto interesse filosófico pelo que está a ser comunicado pelos alunos das duas escolas participantes.

4) Problematização: os alunos presentes no Colóquio, após a comunicação de um grupo de alunos, podem intervir e colocar questões, para que todos tenham oportunidade de pensar em conjunto, por um período mais longo e dialogar entre si. Este diálogo é virado para testar a compreensão e expressão de ideias, bem como para a exposição e refutação de algumas posições anteriormente expostas.

Por último, surge o objetivo *promover o trabalho colaborativo*, isto é, investigar de modo cooperativo, envolvendo alunos e professoras. Apresentam-se alguns desafios ao trabalho colaborativo:

1) Discussão crítica e troca de ideias: isto vai de encontro ao propósito estruturante da disciplina de filosofia no ensino secundário⁹. A discussão crítica encoraja a que se interrogue os colegas de turma e professoras, numa espécie de comunidade de investigação filosófica.

2) Estimular a curiosidade filosófica: o “pôr em marcha” de uma iniciação ao pensar filosoficamente é ou pode ser potenciado no confronto com o pensar dos outros e ao se pensar com os outros a partir de determinado tema/problema¹⁰.

Para as professoras que acompanharam os alunos nas diferentes etapas dos trabalhos para o Colóquio, os *desafios e aprendizagens* também foram uma constante, como já se referiu. Contudo, apontam-se outros exemplos:

⁹ Cf. Almeida, Maria Manuela Bastos de (Coord.). (2011). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral. Departamento do Ensino Secundário, do Ministério da Educação, p. 5. A intencionalidade estruturante da disciplina, deverá ser, cita-se: “Contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora”.

¹⁰ Sobre a questão da curiosidade filosófica e, mais especificamente, sobre a reflexão crítica que parte de problemas expressos em perguntas, cite-se: “Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar de passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas” – cf. Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, p. 80.

1) Aposta na novidade: nunca tínhamos participado numa iniciativa deste âmbito e, muitas vezes, não é fácil aderir àquilo que é novo e que irá exigir esforço acrescido, mudanças de hábitos e crescimento enquanto docentes. À partida, é mais fácil verbalizarmos “Isto não é para nós!” do que afirmar “Conta com o nosso melhor!” Dispusemo-nos a aceitar os desafios do Colóquio. E em virtude disso também obtivemos respostas muito positivas a alguns dos nossos receios iniciais. Por isso mesmo, consideramos que este evento deve continuar a constar no Plano de Atividades da disciplina de filosofia na Escola Secundária Augusto Cabrita.

2) Espírito de colaboração entre docentes: pode parecer tarefa fácil, mas na realidade nem sempre é assim. Para uma atividade deste âmbito é necessária cooperação, flexibilidade e dedicação. Ora, tendo em conta que a atividade é desenvolvida entre professores de duas escolas, os desafios são maiores. Por outro lado, tudo isto implica reuniões, diálogo crítico e busca de consensos.

3) Espírito entusiasta: é fundamental ser-se dedicado à disciplina, aos alunos e dinâmico para participar em iniciativas deste âmbito. Os alunos sentem-se mais inspirados e animados com esta atitude e é, assim, facilitada a sua adesão ao Colóquio. Ora, aquela atitude por parte dos docentes é uma condição necessária para melhor acompanhar os alunos no desenrolar das diversas etapas, para os encorajar e lhes transmitir confiança e autoestima. Tentar conservar esta disposição exercita nos docentes competências didáticas e pedagógicas fundamentais.

15. Revista *Aprendizes de Filósofos* e o Colóquio

Ao refletir-se sobre os conteúdos da revista *Aprendizes de Filósofos*, considera-se que esta teve um papel importante e veio enriquecer o Colóquio. Enunciam-se algumas razões para o afirmarmos:

1) Motivar para a leitura e discussão das obras ou excertos das mesmas, relativas ao Colóquio (1ª edição): os alunos ao lerem a revista sentiram curiosidade em relação às obras que iriam ser objeto de discussão filosófica, e isso veio oferecer um reforço positivo para a leitura das mesmas.

2) Divulgou resumos das comunicações dos alunos (2ª edição): foi interessante observar os alunos a lerem a revista e a verem o que é que outros alunos tinham escrito. A revista veio dar um destaque especial à parte escrita dos trabalhos apresentados no

Colóquio. Assim, constituiu um meio adicional e complementar daquilo que ocorre neste evento, ao fixar, até certo ponto, parte do que se exercita no mesmo. Dado que não havia até à altura um meio formal de divulgação dos textos dos alunos, a revista apresentou-se como um meio para tentar responder a essa falta.

3) Motivou pelo menos alguns alunos para o exercício de competências filosóficas: tanto a 1ª como a 2ª edição da revista levou vários alunos, ao visualizarem textos em revista própria e direccionada para a divulgação dos seus trabalhos, a querer continuar a exercitar-se no filosofar.

16. Inquéritos e análise dos resultados

A fim de fundamentar a nossa pretensão de que o Colóquio desenvolve competências filosóficas fundamentais, fizemos na Escola Secundária Augusto Cabrita um trabalho de campo, a saber, um inquérito com 10 questões aplicado aos alunos das turmas do 10ºD e 11ºD, envolvida nos trabalhos do Colóquio.

Com um universo de 51 alunos (26 do 10ºD e 25 do 11ºD) a participarem direta e indiretamente no Colóquio considerámos necessária a determinação de um grupo de amostra, cerca de 10%, mais rigorosamente 11,76% do universo em causa, o que correspondeu efetivamente a um número de 6 alunos que participaram com comunicações no Colóquio.

O inquérito foi realizado por duas vezes, para se tentar comparar os resultados entre o *antes* e o *após* o Colóquio.

Assim, o 1º Inquérito foi realizado no dia 10/02/2012. É de recordar que nesta altura os 6 alunos que iriam participar no Colóquio já leram uma obra ou parte dela para poderem, à partida, participar no evento. O 2º Inquérito (com as mesmas questões do primeiro) foi realizado após o Colóquio, no dia 04/05/2012, apenas junto dos 6 alunos que apresentaram efetivamente comunicações no Colóquio.

16.1. Trabalho de Campo

Os alunos que foram objecto deste pequeno estudo – poder-se-ia dizer estudo de caso –, foram alunos que durante o decorrer do 1º e 2º Períodos, desenvolveram trabalho de leitura, investigação e análise de texto, tendo participado em atividades como a

apresentação dos autores do Colóquio e tendo adquirido a revista *Aprendizes de Filósofos*.

Os dados expostos permitem, pelo menos, inferir desde já uma conclusão: a de que deve haver cruzamento com amostras mais significativas e com estudos empíricos cientificamente sólidos para possibilitar reflexões mais consistentes. Ainda assim, tendo em conta o grau de incerteza originado pela amostra, aponta-se um dado: todos os alunos colaboraram e responderam de modo correto. Não se registaram respostas nulas. É apenas de registar algumas em branco¹¹.

16.2. Conclusões do 1º Inquérito

Questão 1 – “Habitualmente lê obras filosóficas?”. Os resultados obtidos foram os seguintes: 5 alunos responderam *não* e apenas 1 respondeu *às vezes*.

Estes resultados denotam claramente que a maioria destes alunos não leu obras de filosofia, o que de certo modo é natural, pois os alunos só iniciam a disciplina no 10º Ano. É, também, interessante constatar que o Colóquio, mas não só, irá, até certo ponto, contrariar esta situação.

Questão 2 – “Quantos livros costuma ler por ano?”. Os resultados obtidos foram os seguintes: 1 aluno – 1 a 2; 4 alunos – 0 (zero); 1 aluno – 3 a 5.

Assim, 3 alunos não costumam ler livros e todos os restantes lêem pelo menos 1 ou mais livros por ano. Ora, os alunos ao participarem no Colóquio têm obrigatoriamente que ler. Logo, podemos inferir que, de facto, o Colóquio promove, em primeira instância, a leitura.

Questão 3 – “De 1 a 5 expresse o seu nível de dificuldade em falar em público (sendo cinco o mais elevado)”. Os resultados foram os seguintes: 2 – nível 1; 1 – nível 2; 1 – nível 3; 1 – nível 4; 1 – nível 5.

Estes resultados indicam que apenas 2 alunos expressam elevada dificuldade em comunicar em público (níveis 4 e 5). Em oposição 3 alunos indicam que não têm dificuldade em fazê-lo. Mas 1 aluno opta pelo valor mediano “3”. Ora, para os alunos que têm mais facilidade em falar em público o Colóquio poderá ser um meio de treinar aptidões. Mas para aqueles que têm mais dificuldade em expor oralmente em público, pode

¹¹ Consta em Anexo a este Relatório o Inquérito aplicado aos alunos, em duas fases distintas (cf. Anexo 9).

ser um imenso desafio, um meio para desenvolver competências orais – no domínio de uma iniciação ao filosofar –, e mesmo combater a timidez.

Questão 4 – “Quais os temas tratados na aula de Filosofia de que mais gosta?”. Era solicitado nesta questão assinalar duas respostas. Apresentam-se por ordem decrescente, os resultados das escolhas dos alunos: 5 – *Sentido da existência*, 3 – *A ação humana*, 3 – *Dimensão religiosa*, 1 – *Os valores*, 0 – *A dimensão estética*, 0 – *Responsabilidade ecológica*, 0 – *Direitos Humanos e Globalização*, 0 – *Dimensão ético-política*.

Estes dados podem ser pertinentes para o Colóquio, na medida em que ao sabermos quais os temas que os alunos mais gostam de ver tratados nas aulas, em parte, podemos concluir quais os temas que os alunos mais apreciam e, ao serem escolhidas as obras, os professores devem, como é razoável, ter em atenção esses interesses.

Questão 5 – “Fora das aulas de filosofia costuma pensar nos temas:”. Era solicitado nesta questão assinalar duas respostas. Os resultados das escolhas dos alunos foram os seguintes: 4 – *Sentido da existência*, 2 – *Os valores*, 2 – *A ação humana*, 2 – *Dimensão religiosa*, 1 – *Direitos Humanos e Globalização*, 1 – *Responsabilidade ecológica*, 0 – *Dimensão ético-política*, 0 – *A dimensão estética*.

É curioso notar que entre os temas que os alunos mais gostam de ver tratados nas aulas e aquilo que costumam pensar fora das aulas, quanto a esses tópicos, existe coincidência na primeira escolha, a saber, quanto ao problema do sentido da existência. Porém, em relação aos outros temas as suas opções alteram-se significativamente. Mas, à partida, é de ter em atenção o tema concordante entre as Questões 4 e 5, para a escolha de obras para o Colóquio.

Questão 6 – “Escolhi ler esta obra para o Colóquio dos Jovens Filósofos porque:”. Era solicitado nesta questão que se assinalassem duas respostas. Os resultados das escolhas dos alunos foram os seguintes: 4 – *Considerarei que iria ajudar-me para a aula de filosofia*, 3 – *Interesso-me por este tema*, 1 – *Interessei-me aquando da leitura da revista *Aprendizes de Filósofos**, 1 – *Interessei-me aquando da exposição dos autores das obras*. Houve 3 respostas em branco.

Perante estas opções parece que *a curiosidade* sobre um determinado tema foi o que mais despertou os alunos. Ora, a curiosidade ou o espanto é uma etapa crucial que desperta nos alunos o desejo de conhecer, sendo pois uma espécie de “motor” que despoleta a atividade intelectual e a reflexão crítica. Neste sentido, parece que o Colóquio

surge não só como uma estratégia de ensino e aprendizagem, mas como exercício filosófico, ainda que tendo em conta a faixa etária dos estudantes envolvidos.

Questão 7 – “Quando leio um texto as minhas maiores dificuldades são:”. Era pedido nesta questão para se assinalarem duas respostas. Os resultados obtidos foram os seguintes: 4 – *Identificar a tese*, 2 – *Compreender o problema em questão*, 2 – *Identificar os argumentos*, 1 – *Em problematizar o que leio*, 1 – *Compreender os conceitos*, 0 – *Articular a parte com o todo*, 1 – *Ter ideias próprias*, 1 – *Em reconhecer teorias filosóficas*.

Face a estas respostas verifica-se que a tarefa de identificar a tese é a dificuldade que sobressai para a maioria dos alunos, seguida das atividades de compreender o problema que está em causa, identificar argumentos e problematizar. Logo, não é de admirar que muitos alunos tenham desistido do Colóquio quando lhes foi solicitado este tipo de trabalho de modo mais intenso. Porém, mais uma vez, conscientes que estamos da total importância destes requisitos para a disciplina de filosofia, consideramos que o Colóquio instiga à exercitação prática do pensamento crítico típico da filosofia e da sua iniciação a nível de um 10º Ano do Ensino Secundário.

Questão 8 – “Gosto de filosofia?”. Os resultados obtidos foram os seguintes: 6 *sim* e 0 *não*. Ora, dados estes resultados pode afirmar-se que estes alunos da turma têm uma representação favorável da disciplina de filosofia.

Questão 9 – “Se respondeu sim, na questão 8, identifique o motivo:”. Os resultados obtidos foram os seguintes: 2 – *É um espaço de partilha de ideias*, 2 – *Tratamos temas em que nunca tinha pensado*, 1 – *Um espaço de descoberta*, 1 – *Porque posso dizer o que penso*.

Ora, dado um dos objetivos do Colóquio ser a partilha de conhecimentos, é curioso notar que 2 alunos escolhem a partilha de ideias para justificarem o gosto pela disciplina, o que em grande medida está em sintonia com esse objetivo.

Questão 10 – “Se respondeu não, na questão 8, identifique o motivo:” – não é aqui objeto de análise porque os 6 alunos responderam “sim” na Questão 8.

O Colóquio e todos os trabalhos antes do mesmo visam, ao máximo, promover o gosto pela disciplina e pela reflexão crítica que ela promove, como é indiciado pelas respostas ao 2º inquérito, ainda que se tenha plena consciência de que a amostra é muito

reduzida, colhendo um universo de 6 alunos, o que faz com que as conclusões devam ser bastante prudentes.

16.3. Conclusões do 2º Inquérito

Questão 1 – “Habitualmente lê obras filosóficas?”. Dos 6 alunos a responder a este 2º Inquérito (pós Colóquio), 2 alunos responderem *não*, e 4 responderem, *às vezes*. Ora isto é um indicativo de que para 4 destes alunos o Colóquio contribuiu, de modo óbvio, para um incremento da leitura de obras filosóficas, tendo em conta de que no 1º Inquérito, apenas 1 aluno respondera a esta mesma questão com um *às vezes*.

Questão 2 – “Quantos livros costuma ler por ano?”. 4 alunos respondem 1 a 2. 1 aluno assinala 3 a 5; e 1 aluno *mais de 5*.

Assim, 4 alunos lêem 1 a 2 livros por ano. Sabendo que os alunos que participam no Colóquio têm obrigatoriamente que ler determinadas obras ou excertos destas, podemos inferir que o Colóquio promove, desde logo, a leitura e, nomeadamente, a leitura de obras filosóficas ou obras em que se evidenciam temas ou problemas filosóficos, sendo este um claro objetivo do Colóquio.

Questão 3 – “De 1 a 5 expresse o seu nível de dificuldade em falar em público (sendo cinco o mais elevado):”. Os resultados foram os seguintes: 2 alunos sinalizaram o nível 2, 2 alunos o nível 3 e 2 alunos o nível 4. Nenhum aluno indicou o nível 1 ou o nível 5.

Estes resultados indicam que 2 alunos ainda sentem dificuldade em comunicar em público, apesar de terem participado no Colóquio. Outros 2 alunos manifestam que têm dificuldade mediana em fazê-lo. Por último, 2 alunos referem ter pouca dificuldade em fazê-lo. Com efeito, o Colóquio exige aptidões para comunicar, tanto quanto possível, de modo rigoroso, claro e crítico, perante um auditório mais formal. Ora, os 2 alunos que indicaram ter dificuldade de nível 4, poderão ter sido aqueles que durante as suas comunicações – e nos diálogos que ocorrem no final destas – não conseguiram de modo tão proficiente expor os temas, problemas, teses, argumentos defendidos e esclarecer conceitos, em grande medida, devido a algum natural nervosismo. No entanto, para todos estes alunos, dados os indicadores objetivos registados neste 2º Inquérito – nomeadamente nas considerações livres que aparecem no final da página 4 deste –, o

Colóquio foi uma experiência positiva em diversos domínios, nos quais se incluiu aquele que é aqui brevemente analisado.

Questão 4 – “Quais os temas tratados na aula de Filosofia de que mais gosta?”. Nesta questão era solicitado assinalar-se duas opções. Os resultados das escolhas dos alunos foram os seguintes: 4 – *A ação humana*, 4 – *Os valores*, 3 – *Sentido da existência* e 1 – *Dimensão religiosa*.

Por um lado, tal como foi referido analogamente na análise ao 1º Inquérito, estes resultados indicam os temas preferidos destes alunos que são diretamente lecionados nas aulas ou que são também explorados em tempo extra letivo, e que os professores podem ter em atenção aquando da escolha das obras a serem objeto de reflexão crítica antes e durante o Colóquio. Por outro lado, é plausível admitir que, pelo menos para os alunos que participaram no Colóquio, essa reflexão foi, de algum modo, exponenciada num tempo posterior à realização deste evento, tendo interferência positiva nas aprendizagens desses alunos, contagiando indiretamente as aprendizagens de outros alunos da turma.

Questão 5 – “Fora das aulas de filosofia costuma pensar nos temas?”. Nesta questão era solicitado assinalar-se duas opções. As escolhas dos alunos distribuíram-se da seguinte forma: 5 – *Sentido da existência*, 4 – *Dimensão religiosa* e 3 – *Os valores*.

É interessante notar que as escolhas dos temas não são inteiramente coincidentes com aquelas assinaladas na questão anterior (cf. Questão 4). À partida, estes dados parecem sublinhar a pertinência de se ter em atenção, a um tempo, as matérias lecionadas e as preferências dos alunos para a escolha das obras abordadas no Colóquio, especialmente tendo em atenção os temas concordantes selecionados na questão 4 e nesta questão.

Questão 6 – “Escolhi ler esta obra para o Colóquio dos Jovens Filósofos porque?”. Nesta questão era solicitado assinalar-se duas respostas. Os resultados foram os seguintes: 4 – *Interesso-me por este tema*, 2 – *Nunca tinha pensado nisto e fiquei curioso*, 1 – *Interessei-me aquando da exposição dos autores das obras*, 1 – *Interessei-me aquando da leitura da revista *Aprendizes de Filósofos**, 1 – *Considereei que iria ajudar-me para a aula de filosofia* e 3 respostas em branco.

Nesta seleção surge o *interesse pelo tema* em primeiro lugar, o que em grande parte é concordante com as preferências dos 6 alunos participantes, tal como se pode

verificar pelas escolhas maioritárias efetuadas nas Questões 4 e 5. Na verdade, o interesse é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para a execução de qualquer tarefa minimamente sofisticada, consequentemente também para aquelas que estão implicadas na atividade filosófica, mesmo que ao nível da sua iniciação, como é o caso analisado. Em segundo lugar, surge *a curiosidade* que é um termo intersubstituível em relação a interesse e que aponta para um tipo de atitude idêntica. Assim, para a preparação de um Colóquio deste tipo é desejável ter em atenção estes aspetos, como aliás seria também evidente, caso não se tivessem realizado os Inquéritos, pois a atitude em causa é intrínseca à própria filosofia.

Questão 7 – “Quando leio um texto as minhas maiores dificuldades são:”. Nesta questão era solicitado assinalar-se duas respostas. Os resultados obtidos foram os seguintes: 3 – *Identificar a tese*, 2 – *Em problematizar o que leio*, 1 – *Em reconhecer teorias filosóficas*, 1 – *Articular a parte com o todo*, 1 – *Ter ideias próprias*, 1 – *Compreender os conceitos*, 1 – *Identificar os argumentos*, 1 – *Compreender o problema em questão* e 1 resposta em branco.

Identificar a tese continua a ser a principal dificuldade para metade destes alunos. Em segundo lugar, aparece *Em problematizar o que leio*. Ora, o Colóquio instiga ao exercício destas práticas, cooperando para a destreza do trabalho filosófico.

Questão 8 – “Gosto de filosofia?”. Todos os 6 alunos responderam que *sim*.

Este resultado é favorável não só à aprendizagem da filosofia em sala de aula, tal como para o seu exercício como principiante no Colóquio. Isto poderá, em parte, indicar também que a envolvimento em actividades como o Colóquio, em que os alunos participam de forma direta como protagonistas, promove o gosto pela reflexão crítica típica da filosofia.

Questão 9 – “Se respondeu sim, na questão 8, identifique o motivo:”. Os resultados obtidos foram os seguintes: 2 – *Um espaço de descoberta*, 2 – *Porque posso dizer o que penso*, 1 – *É um espaço de partilha de ideias* e 1 – *Tratamos temas em que nunca tinha pensado*.

As respostas encontram-se muito distribuídas. É de relevar que 4 destes alunos perguntaram se poderiam nesta questão escolher várias ou mesmo todas as opções. Foi-lhes indicado que tal não era possível. Assim, esta dispersão deve-se provavelmente não

só ao reduzido número de alunos que constitui a amostra, mas conjuntamente ao facto de se considerar todas as opções indicativas do gosto pela disciplina de filosofia.

A **Questão 10** – “Se respondeu não, na questão 8, identifique o motivo:” – não é aqui objeto de análise porque os 6 alunos responderam “sim” na Questão 8.

16.4. Análise comparativa dos resultados

Com base nas amostras em questão, podemos concluir que apesar dos resultados observados aquando do 1º Inquérito, no 2º Inquérito os resultados são indicativos da pertinência do Colóquio. Ou seja, indicam que os alunos que participaram no Colóquio atingiram os objetivos deste evento. Ora, todos os alunos participantes no Colóquio fizeram a leitura crítica de uma obra filosófica ou parte dela, partilharam conhecimentos e desenvolveram trabalho colaborativo. Por outro lado, perante os resultados do 2º Inquérito realizado pelos 6 alunos participantes do Colóquio, pode afirmar-se haver indícios de que a atividade em causa promove: 1) a leitura de obras filosóficas ou obras que levantam problemas filosóficos; 2) o aumento da leitura de livros de teor filosófico; 3) plausivelmente, o pensamento crítico, também em interação com outros jovens, nomeadamente na forma de diálogo.

17. Colóquio como estratégia que desenvolve competências filosóficas – gerais e específicas

17.1. Considerações iniciais sobre competências filosóficas

Segundo Piaget os alunos desta faixa etária já há algum tempo fizeram a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, ou hipotético-dedutivo¹². Ou seja, os nossos jovens alunos do ensino secundário não se limitam a representar as ações possíveis, próprias do pensamento concreto. No estágio do pensamento formal, conseguem fazer “(...) a representação de uma representação de ações possíveis. (...) [Ora,] com efeito, as operações formais fornecem ao pensamento um poder completamente novo, que redunde em desligá-lo e libertá-lo do real para lhe permitir construir à sua vontade reflexões e teorias. A inteligência formal marca, assim, o próprio levantar voo do pensamento (...)”¹³. Neste sentido, o Colóquio apresenta-se como uma estratégia

¹² Esta etapa do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, ocorrerá a partir dos 11, 12 anos de idade.

¹³ Piaget, Jean. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 93-94.

favorável a esse desenvolvimento, pois as competências filosóficas fundamentais implicam, à partida e tal como está concebido o Programa da disciplina para o Ensino Secundário, o domínio de tais operações.

Neste Relatório, no ponto 12, *Objetivos e competências inerentes ao Colóquio*, foram apresentadas diferentes competências que consideramos que são desenvolvidas também com o Colóquio. Indicam-se novamente essas competências gerais:

- Desenvolver o pensamento autónomo e emancipado.
- Desenvolver a sensibilidade ética, estética, social e política.
- Reconhecer a filosofia como espaço de reflexão interdisciplinar.
- Desenvolver a capacidade de construir textos críticos e argumentativos.
- Desenvolver a capacidade de exposição dos textos críticos e argumentativos em espaço público.

Por outro lado, é de notar que o Colóquio pretende promover o exercitar do pensamento dos alunos nos elementos ou ferramentas mais específicos de que deve dispor qualquer aprendiz de filosofia e qualquer filósofo, o que iremos apresentar em 17.2.

O programa de Filosofia tem presente os três tradicionais pilares da educação – *aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*, assim como o quarto pilar da educação apontado pelo *Relatório Delors – aprender a viver juntos*. O *Colóquio dos Jovens Filósofos* é uma atividade que se apresenta em total sintonia com estes quatro pilares. Ainda, é referido pelo programa da disciplina que há três funções essenciais que contribuem para o alcance dos quatro alicerces supra mencionados, a saber:

- "permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais";
- "aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros";
- "aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados"¹⁴.

¹⁴ Cf. Almeida, Maria Manuela Bastos de (Coord.). (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos. Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, pp. 3-4.

Estas três funções permitem compreender o caráter sapiente e central da disciplina de Filosofia em que é fundamental o investimento na autonomia do pensar. O *Colóquio dos Jovens Filósofos* oferece também um absoluto contributo para o exercício das três funções anteriormente indicadas.

17.2. Considerações gerais sobre competências filosóficas e os elementos do trabalho filosófico

As competências filosóficas fundamentais são as seguintes: 1) problematizar, 2) teorizar (no sentido estrito de se avançar com uma ou mais teses), 3) argumentar e 4) concetualizar. Ora, estas competências correspondem aos 4 elementos centrais da prática filosófica, a saber: 1) problemas, 2) teses, 3) argumentos e 4) conceitos.

É certo que podemos pôr em causa todas as nossas crenças e mesmo as nossas melhores crenças – aquelas que supomos estarem justificadas. Mas não podemos pôr em causa todas as nossas crenças de uma só vez, pois caso isso fosse possível, então haveria uma literal suspensão de crenças em relação ao que quer que fosse. Logo, também quanto à possibilidade de filosofar. E é a possibilidade de filosofar que está em causa, utilizando os seus elementos cruciais. O uso sistemático destas “ferramentas” elementares foi exercitado, ainda que parcialmente, ao longo da preparação e realização do *Colóquio dos Jovens Filósofos*, nomeadamente, desde o início deste desafio assumido entre professores e alunos em sala de aula. Logo, se temos de começar por algum lado, então esse lado é o que se segue¹⁵.

17.3 Elementos do trabalho filosófico

17.3.1. Problemas filosóficos

Há problemas filosóficos com os quais “esbarramos”. Daqui podem seguir-se várias possibilidades. Uma “arrumação” dessas possibilidades poderia ser esta: 1) somos-lhes indiferentes temporariamente, sendo conscientes disso (pelos menos durante o

¹⁵ A exposição que se segue tenta reconstruir, por vezes com o detalhe possível, algumas das ferramentas com que trabalhamos e com que se trabalha em filosofia, portanto, também em filosofia com jovens de um 10º Ano. Há, porém, aqui nesta parte deste Relatório alguns elementos que são trabalhados, plausivelmente, de forma distinta daquela que foi a utilizada, ou não fosse este outro tempo – o tempo da escrita de um Relatório – que não foi o tempo vivo das aulas, da preparação e realização colaborativa do Colóquio.

tempo que o conseguirmos ser) por várias razões: dificuldade intrínseca, prioridades experienciais distintas – por exemplo, preferir comer laranjas por manifesta carência alimentar, ou preferir assistir a um concerto ou preferir namorar, e por aí adiante; mas daí não se infere que estes acontecimentos não sejam suscetíveis de abordagem filosófica, direta ou indiretamente; 2) damos-lhes importância (embora em graus distintos); 3) consideramos que são pseudoproblemas e supomos que não vale a pena debruçarmo-nos sobre eles.

Somos, à partida, dos que nos incluímos naqueles que frente a problemas filosóficos assumem 2), embora assumamos, não raro, 1). Foi, em grande medida, tendo consciência disto que se procurou pôr em prática um projeto que tentou envolver os alunos numa introdução à reflexão crítica filosófica, antes, durante e depois do Colóquio.

Mas o que é um problema filosófico? É uma dificuldade cognitiva, mas não meramente mental¹⁶, expressa tipicamente numa frase interrogativa e que é *a priori*, isto é, cuja resolução ou tentativa de resolução depende fundamentalmente do recurso ao pensamento. Mas daí não se infere que: 1) tais problemas cognitivos não tenham implicações extra-cognitivas; 2) muitos deles não tenham origem extra-cognitiva, apesar de ser cognitivamente que são captados por agentes com mentes mais ou menos sofisticadas, como o caso de agentes humanos típicos; 3) para a resolução ou tentativa de resolução de muitos deles não se recorra a informação empírica relevante, seja de carácter científico, artístico, religioso, etc.; 4) as teses que são avançadas para a sua, pelo menos, tentativa de resolução não tenham implicações empíricas, isto é, *a posteriori*. Mas há ainda uma propriedade destes problemas que os distingue de outros problemas *a priori* designados de *formais*, como é o caso de alguns problemas matemáticos. Essa propriedade é a seguinte: a resolução ou tentativa de resolução destes problemas não depende, pelo menos exclusivamente, de métodos formais de pesquisa. Logo, para avançar na sua so-

¹⁶ Isto é, um problema filosófico embora seja uma ocorrência para determinado tipo de mentes, nomeadamente, para mentes do tipo daquelas que são as dos nossos alunos, não se limita a algo que apenas ocorre na mente de determinado agente *S* e que apenas a ele o torna perplexo, confundindo-se com um mero problema psicológico de *S*. Um problema filosófico é ou deve ser partilhado por uma comunidade de investigação, não se restringindo a um mero distúrbio solipsista (mas não nos deteremos aqui na refutação do solipsismo).

lução ou tentativa de solução há que apelar à argumentação¹⁷. Nesse sentido se desenvolveu também o *Colóquio dos Jovens Filósofos*.

17.3.2. Teses filosóficas

Perante problemas filosóficos, assumindo 2) em 17.3.1., isto é, que lhes damos importância (embora em graus distintos), surgem tentativas de resposta ou teses ou proposições filosóficas. Uma proposição (filosófica ou não) é o pensamento literalmente expresso por uma frase declarativa se, e apenas se, lhe puder ser atribuído um valor de verdade. Por exemplo, a proposição de que existe livre-arbítrio, expressa pelas frases declarativas, *e.g.*, “O livre-arbítrio existe”, “Há livre-arbítrio”, “There is free will”, etc. Um valor de verdade é a verdade (V) ou a falsidade (F) de uma proposição, caso se suponha a bivalência, isto é, a existência de apenas dois valores de verdade: V ou F. Mas daí não se deve inferir que temos métodos automáticos de responder a problemas filosóficos. Assim, é plausível que perante um pergunta como “É errado roubar?” a resposta não seja simplesmente “Sim” ou “Não”, mas “Depende” (ou “Geralmente é”), seguida da desejável tentativa de justificação ou de suposta justificação¹⁸. Ora, o erro comum é supor que este “Depende” (ou “Geralmente é”) implica, em todo e qualquer caso, ambiguidade ou vagueza. Mas tal não é verdade tal como sugerimos nos exemplos dos argumentos apresentados em 13. deste Relatório. Ora, a argumentação surge assim como um elemento central da filosofia.

17.3.3. A argumentação

As teses filosóficas devem ser defendidas através de argumentação. Mas o que é a argumentação? A argumentação é uma sequência de argumentos. E o que é um argumento? É um conjunto de proposições em que se *pretende*, isto é, se tem a intenção de que uma delas (a conclusão) seja sustentada por outra ou outras (as premissas).

¹⁷ Esclarece-se, mais adiante, em 17.3.3. este conceito.

¹⁸ Refere-se aqui *tentativa de justificação*, distinguindo-se de *justificação*, pois saber exatamente o que é uma justificação é um dos problemas filosóficos cruciais no âmbito da epistemologia. Idealmente uma justificação (ou uma boa justificação) – que, no sentido aqui utilizado, pertence à classe das inferências, e mais especificamente à classe dos argumentos – parece dever obedecer pelo menos às seguintes condições: 1) ser válida; 2) ser sólida; 3) ser cogente; 4) ser adequada àquilo que se pretende justificar.

Na sua forma padronizada um argumento é constituído por proposições expressas em frases declarativas com sentido, isto é, com potencial valor de verdade, supondo ou não a bivalência. Um argumento pode ter várias premissas mas só uma conclusão, apesar da conclusão de um argumento poder ser utilizada como premissa de um ou mais argumentos e as proposições que constituem as premissas possam ser defendidas por outros argumentos como conclusões dos mesmos.

Por outro lado, os argumentos podem ser testados de vários modos: 1) quanto à sua validade; 2) quanto à sua solidez; 3) quanto à plausibilidade relativa das premissas em relação à conclusão, isto é, quanto à cogência argumentativa.

Logo, devemos utilizar argumentos cogentes ou bons sempre que discutimos criticamente ideias em filosofia, numa prática em que se pretende corrigir aquilo que é pensado ao nível do senso comum ou mesmo sofisticadamente pensado, por exemplo, no domínio da ciência ou da própria filosofia.

17.3.4. Conceitos

Por fim, uma fase crucial do exercício filosófico consiste na clarificação de conceitos. A começar pela clarificação do que é um conceito. Para tal, o trabalho filosófico implica a elaboração de definições e a definição de definição. As definições são modos de esclarecer o significado dos termos que estão a ser utilizados.

Para clarificarmos o que é um conceito, podemos avançar com esta caracterização (que não é uma definição explícita): um conceito é um constituinte de pensamentos (ou proposições). Por exemplo, a proposição de que Kant é um filósofo alemão tem como um dos seus constituintes o conceito de filósofo, apesar de um filósofo não ser um conceito: é uma pessoa.

Possuir um conceito é saber usá-lo. Por exemplo, se alguém exibir um lápis e disser que é um elefante é porque não possui o conceito de lápis ou, alternativamente, possui-o mas está ou a mentir ou a ser irónico, entre outras possibilidades.

Um problema dos muitos problemas em aberto relativamente a conceitos é a de saber se estes serão entidades abstratas, inteiramente independentes de mentes ou se, pelo contrário, dependem de algum modo destas para “existir”. O *Colóquio dos Jovens Filósofos* também estimulou o uso adequado dos conceitos.

Conclusão

Durante a nossa prática letiva houve alguns problemas, relativos ao próprio ensino e aprendizagem da filosofia, que muitas vezes nos assaltaram a mente. Alguns podem enunciar-se assim: Qual a genuína importância da prática filosófica? Haverá filosofia que não implique prática, isto é, exercício ativo da reflexão crítica? E que prática é ou deve ser essa?

1) A genuína importância da prática filosófica parece evidente: a) por desenvolver a reflexão crítica das pessoas, levando-as a não aceitar sem cuidadoso exame racional as nossas crenças comuns e a questionar mesmo as nossas crenças que julgamos mais justificadas; b) decorrendo de a) apontam-se vários benefícios como: (i) a eliminação progressiva de falsas crenças e outros erros, por exemplo, erros de raciocínio; (ii) a elaboração de teorias mais sofisticadas e que tentam dar resposta mais fecunda a ancestrais problemas filosóficos, embora estes permaneçam em aberto, dada a sua intrigante dificuldade; (iii) a consciência acentuada de que somos falíveis e de que a prática filosófica implica investigação em comunidade e de que o que é importante é, através da boa argumentação, ir descobrindo ou tentar descobrir verdades, sendo irrelevante, em rigor, quem ganha o debate; (iv) de (iii) podemos inferir que o valor do trabalho cooperativo é também um dos contributos mais importantes da prática filosófica, e do seu ensino e aprendizagem.

2) Por outro lado, não há filosofia que não implique prática, isto é, não há filosofia que não seja exercício crítico, mesmo que em regime de iniciação, e que é bem diferente da mera memorização de problemas, teses, argumentos e conceitos. Em rigor, não há filosofia que se ensine – no sentido deste ensino ser um corpo mais ou menos indisputável de conhecimentos –, mas apenas o seu exercício, isto é, filosofar, o que implica utilizar a própria mente de modo crítico. Se assim for, como é consensualmente aceite, então devemos, entre outros, este explícito ensinamento a Kant, e não há maneira de defender que a filosofia não implica prática, no sentido de que apenas se faz praticando, isto é, filosofando.

3) Mas que prática é essa, mais especificamente? É que a filosofia é fundamentalmente um exercício teórico, *a priori*, isto é, cuja tentativa de resposta aos problemas depende fundamentalmente do uso do pensamento, e não do recurso à experiência, como acontece, por exemplo com as ciências empíricas ou com recurso a métodos estritamente formais, como parece ser o caso da matemática. Mas se utilizamos o advérbio de

modo “fundamentalmente” não é por acaso. É que em várias áreas da filosofia tem-se e deve-se recorrer a informação empírica relevante para que se possa fazer boa filosofia. Por exemplo, no caso da ética prática ou ética aplicada é relevante o filósofo ou aspirante de filósofo poder contar com informação empírica relevante para resolver ou tentar resolver os problemas que se colocam. Assim, para tentar dar uma resposta a problemas como “Será o aborto, à partida, eticamente correto?” ou “Será a eutanásia ativa, à partida, eticamente aceitável?”, dever-se-á possuir alguma informação substantiva, pelo menos da área da biologia (uma ciência empírica), de modo a pensar-se de modo consequente em termos filosóficos. Mas a tentativa de resolução destes e de outros problemas não é, por si só, dependente de meros factos biológicos. Se o fosse, nem seria preciso o exercício teórico-filosófico para coisa alguma, como é bom de ver.

Assim, não há, em rigor, filosofia que não implique trivialmente prática, isto é, exercício do filosofar, no sentido referido em 2), apesar desse ser um exercício fundamentalmente *a priori*, no sentido referido em 3). Ora, o *Colóquio de Jovens Filósofos* sobre o qual detivemos grande parte da nossa reflexão crítica teve e tem exatamente esta finalidade: fazer com que, ainda que de modo principiante, os alunos tentem praticar filosofia, que é aquilo que mais interessa, ou seja, que se exercitem no filosofar, mesmo que daí não resultem filósofos, mas antes cidadãos informados, críticos e formados a partir de valores como, por exemplo, o do respeito pela discussão livre, disputando problemas, teses, argumentos e clarificando conceitos que, pela sua intrigante e fascinante fecundidade, têm ocupado muitos homens durante pelo menos 2.500 anos.

Os jovens praticantes de filosofia não devem abandonar bons hábitos críticos, o que equivaleria a abandonar o próprio filosofar. Nós também não o queremos fazer.

Bibliografia

Bibliografia geral:

AA.VV. (2012). *Palavras-Chave da Didáctica das Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.

Amoedo, Margarida Isaura Almeida. (2002). *José Ortega y Gasset: A Aventura Filosófica da Educação*. Estudos Gerais. Série Universitária. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Dias, Adalberto (org.). (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Kant, Immanuel. (1986). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.

Mill, John Stuart. (2005). *Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva.

Piaget, Jean. (1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, Jean. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, Jean. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Rachels, James. (2009). *Problemas da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Rief, Sandra F.; Heimburge, Julie A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Vol.II. Porto: Porto Editora.

Savater, Fernando. (2004). *A Coragem de Escolher*. Lisboa: Dom Quixote.

Savater, Fernando. (2005). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Dom Quixote.

Silva, Maria Gabriela de Sousa. (2009). *O Prazer da Leitura na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Sprinthall, Norman A. e Collins; Andrews, W. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Serviço de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, Rui Marques. *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Ed. Piaget.

Warburton, Nigel. (2012). *Pensar de A a Z*. Lisboa: Bizâncio.

Weston, Anthony. (1996). *A Arte de Argumentar*. Lisboa: Gradiva.

Livros do Colóquio dos Jovens Filósofos:

Butler, Samuel. (2007). *Erewhon*. Lisboa: Livros do Brasil.

Camus, Albert. (2008). *A Queda*. Lisboa: Livros do Brasil.

Platão. (2008). *O Banquete*. Lisboa: Edições 70.

Nagel, Thomas. (1995). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Silva, Agostinho da. (1994). *Ir à Índia sem Abandonar Portugal, Considerações, Outros Textos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Documento de enquadramento institucional:

Almeida, Maria Manuela Bastos de (Coord.). (2001). Programa de Filosofia 10º e 11º Anos. Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

Sítios na Internet:

<http://www.aartedepensar.com/glossario.html>

<http://www.criticanarede.com>

<http://www.defnarede.com>

Obras de referência geral:

AA.VV. Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa: Ed. Verbo.

AA.VV. (2007). Pensar Azul, Filosofia – 10º Ano. Lisboa: Texto Editores.

AA.VV. (2009). Pensar Azul, Filosofia – 11º Ano. Lisboa: Texto Editores.

Blackburn, Simon. (1997). Dicionário de Filosofia. Lisboa: Gradiva.

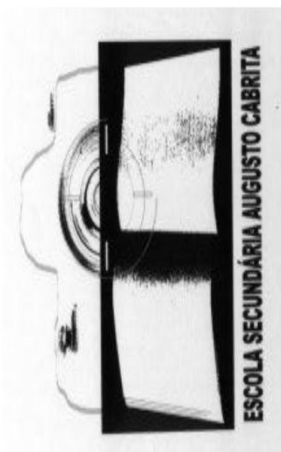
Mautner, Thomas (Dir.). (2010). Dicionário de Filosofia. Lisboa: Edições 70.

ANEXO 1

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES
SEDE: ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
GRUPO DE RECRUTAMENTO 410
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE IV

CONHECIMENTO E RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – 11º ANO



EMÍLIA PERES

ANO LETIVO 2011/2012

Introdução

A disciplina de Filosofia lecionada na Turma do 11ºD segue o programa nacional homologado em 22/02/2001 pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação. Como tal, aquando da preparação/planificação das aulas para a turma em questão, tive em consideração os diferentes temas e conceitos presente no referido programa e as características da turma em questão.

A turma do 11º D participa pouco e é composta por alunos reservados e, geralmente, com dificuldades na aquisição de conhecimentos. Por isso, tentei aquando desta planificação utilizar o mais possível metodologias que incentivassem à participação, ao empenho e interesse pelos diferentes conteúdos. São alunos que no geral não revelaram capacidade e autonomia para pesquisar e estudar, por isso mesmo, exigem um esforço e atenção maior da parte da professora, para que todos os alunos consigam superar as diferentes dificuldades que evidenciam.

A unidade do *Conhecimento e racionalidade científica e tecnológica* é uma unidade extensa e que exige muito estudo e concentração por parte dos alunos. Devido às dificuldades que a turma em questão manifesta, é de todo importante utilizar o mais possível metodologias diversificadas e diferentes estratégias. Neste sentido, a subunidade *Temas/problemas da cultura científico-tecnológica* terá grande desenvolvimento ao longo de toda esta unidade, visto que permite um trabalho mais prático e menos teórico.

O problema do conhecimento é uma questão crucial em filosofia e não só. É uma questão que faz pensar e intriga pelos menos os seres humanos que não se limitam ao senso comum. Os séculos XVI e XVII promoveram um esforço na investigação e intelecção perante a descoberta do novo modelo do universo. Trabalhou-se confirmando não a fraqueza da razão humana mas o seu poder. Giordano Bruno foi dos primeiros pensadores a assumir esta descoberta cosmológica. Giordano Bruno seguindo a análise da descoberta de Copérnico defende que a infinidade é um incentivo à razão humana. Para Ernest Cassirer foram “(...) necessários os esforços combinados de todos os metafísicos e cientistas do século

XVII para vencer a crise intelectual provocada pela descoberta do sistema de Copérnico. Cada um dos grandes pensadores – Galileu, Descartes, Leibniz, Espinosa – teve a sua parte especial na solução do problema.¹ Mas, na verdade, o problema do conhecimento permanece.

Para Kant não é possível conhecer as *coisas em si* mesmas. O conhecimento possível é o conhecimento daquilo que elas são para nós, ou seja, da realidade fenoménica, o que advém da limitação dos poderes da razão, argumentando que ela só está legitimada no seu uso para a experiência possível, restrita ao domínio espaço-temporal.

Segundo Kant, os conceitos² do nosso entendimento não descrevem regras para as *coisas em si* mesmas. Por exemplo, ao utilizar-se o conceito de causalidade, este conceito não é válido para as *coisas em si* mesmas, apenas para as coisas enquanto *fenómenos* (isto é, aquilo que é captado pelas estruturas *a priori* da sensibilidade). O *fenómeno* distingue-se da *coisa em si*, precisamente, por aquele ser a coisa para nós.

O *espaço*, o *tempo* e os conceitos puros do entendimento (ou categorias) determinam as condições de possibilidade da experiência. Fora destas categorias e das estruturas *a priori* espaço-temporais não é possível qualquer conhecimento. Por esta razão, Deus, Alma e Mundo são ideias que estão aquém da experiência possível. Nomeadamente, o *tempo* e o *espaço* não são formas³ das coisas em si mesmas, mas sim formas *a priori* da sensibilidade, isto é, da capacidade receptora do sujeito, e que são necessárias (só podem ser assim e não de outro modo), universais

¹ Cassirer, Ernest. (1995). *Ensaio sobre o Homem*. Coleção Filosofia & Ensaios. Lisboa: In Folio, Guimarães Editores, p. 25.

² Cf. Grayveff, Félix. (1987). *Exposição e Interpretação da Filosofia Teórica de Kant*. O Saber da Filosofia. Lisboa: Edições 70, p. 30. Cíto: “(...) o conceito (= Substância) é entendido como uma unidade sintética a construir só a partir das inerências.”

³ Para Kant qualquer *forma* é uma estrutura cognitiva do sujeito. Por isso, ela é a estrutura *a priori* que molda a matéria.

(dizem respeito à estrutura do sujeito gnoseológico em geral) e independentes (formas puras) da experiência e condicionam aquilo que é apreendido ou conhecido pelo sujeito cognoscente⁴.

Em suma, segundo Kant, a experiência possível é a experiência de uma realidade “formatada”, no sentido em que é uma realidade a que é dada forma pelas estruturas *a priori* do sujeito. Porém, destaca-se que o *tempo* é a condição de possibilidade do próprio *espaço*. Assim, possibilita a simultaneidade dos três vectores espaciais, permitindo uma determinada sequência e possibilitando que o fenómeno *permaneça* ou *dure* num tempo possível.

⁴ O sujeito é activo no acto de conhecer, isto é, é ele que determina o *objecto* ao “investir” as suas estruturas cognitivas *a priori* sobre o *objecto*.

Competências específicas:

- Pensar e discorrer com coerência e clareza;
- Saber analisar textos com apoio num guião;
- Elaborar uma análise descritiva;
- Saber elaborar uma composição filosófica que problematize, concetualize, apresentando teses apoiadas por bons argumentos.

Competências Gerais:

- Problematizar, concetualizar e argumentar com rigor e clareza.
- Estudar e pesquisar de forma autónoma e responsável;
- Ler, interpretar e comunicar;
- Elaborar diferentes trabalhos escritos de natureza filosófica sobre um tema tratado.

OBS: Nesta planificação apresentam-se fichas de trabalho ou outras sugestões de trabalho, para o caso de sobrar tempo em algumas aulas.

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (10 AULAS) **Filosofia – 11º Ano**

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	Conhecimento; epistemologia; cérebro;	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Analisar situações que permitem tomar consciência de que há razões para duvidar da existência real dos objetos. - Descrever os elementos constituintes do ato de conhecer.	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.	- Síntese da aula anterior. - Situação-problema – A professora apresenta a situação para promover a problematização. - Debate – orientado pela docente.	Quadro/giz;	Diagnóstica: Observação direta;	Dialogica;	Duas aulas de
1.1. Estrutura do ato de conhecer	mente; sensações; processo perceptivo;	- Definir o que é a epistemologia. - Explicar o que é o conhecimento.	Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.	- Exposição: Explicação de todos os conteúdos, com recurso MA e a esquemas no quadro da sala de aula. - Síntese intermédia.	MA, pp.143-150;	Formativa: Interpelações diretas.	Interrogativa; Expositiva;	90 min.
O que é o conhecimento.	processo cognitivo;	- Clarificar o processo de conhecer.	Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.	- Os alunos copiam para o CD os esquemas do quadro.	Caderno do aluno.		Hermenêutica; Heurística.	
O processo de conhecer.	sujeito; objeto; linguagem; realidade.			- A professora explica novamente alguns conteúdos e conceitos essenciais. - Síntese final.				

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (10 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	Conhecimento; maiêutica; crença; sensação; opinião; <i>doxa</i> ; verdade; <i>aletheia</i> ; justificação; <i>logos</i> ; razão; conhecimento; <i>episteme</i> .	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Saber o que é o conhecimento, segundo Platão. - Explicar o que é o conhecimento segundo Platão, <i>Teeteto</i> . - Distinguir crença e conhecimento. - Explicitar o que se entende por crença verdadeira e justificada.	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação. Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.	- Síntese da aula anterior: 1º Momento: Leitura individual e silenciosa, do excerto do Texto de Platão. 2º Momento: Leitura dialogada, com o intuito de conjuntamente, explorar o Texto. 3º Momento: Os alunos, individualmente, respondem às questões propostas de exploração do Texto anteriormente analisado. 4º Momento: Correção oral e escrita, por parte de alunos, com a colaboração da professora. Exposição: A professora explicita os diferentes conteúdos. - Síntese.	Quadro/giz; Texto de Platão. <i>Teeteto</i> . Fund. Calouste Gulbenkian, 2005, 2004-202d., com proposta de exploração. MA, pp.153-155; Caderno do aluno.	Diagnóstica: Observação direta; Formativa: Interpelações diretas.	Interrogativa; Expositiva; Analítico; Hermenêutica; Heurística.	Uma aula de 90 min.

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (10 AULAS) **Filosofia – 11º Ano**

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	Ceticismo; Racionalismo; dúvida metódica; radical; provisória; universal; hiperbólica;	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Definir o que é o ceticismo. - Caracterizar a dúvida cartesiana.	Ampliar as competências básicas do discurso, interpretação e comunicação.	- Síntese da aula anterior: Exposição: A professora explicita os diferentes conteúdos e desenvolve vários esquemas no quadro. - Leitura guiada de excertos da obra de Descartes, para colaborar na explicação e aprofundar a análise à questão em foco. - Síntese intermédia e concetualização.	Quadro/giz; Descartes, R. <i>O Discurso do Método</i> . Lisboa, Sá da Costa, 197b. pp. 27-34.	Diagnóstica: Observação direta;	Dialogica; Interrogativa;	Duas aulas de
1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento	solipsismo; evidente; indubitável; <i>res extensa</i> ; <i>res cogitans</i> ;	- Explicitar a dúvida metódica de Descartes. - Clarificar os argumentos de Descartes a favor da dúvida. - Distinguir <i>res extensa</i> e <i>res cogitans</i> .	Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.	- Leitura e análise conjunta de um texto do M.A.	MA, p 179; Ficha Formativa (a correção será desenvolvida no início da aula seguinte).	Formativa: Interpelações diretas. Ficha de Trabalho.	Hermenéutica; Heurística.	90 min.
O papel da dúvida na filosofia de Descartes. Características da dúvida.	dualismo cartesiano; monismo; critério de verdade; clareza e distinção.	- Explicar o critério de verdade: clareza e distinção.	Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.	- Ficha de Trabalho: Elaborada individualmente. - Síntese final.	Caderno do aluno.			

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (10 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
<p>1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva</p> <p>1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</p> <p>A razão possui ideias inatas e é a origem do conhecimento.</p> <p>O <i>cogito</i> possui a ideia de Deus.</p> <p>A ideia de Deus concebe-o como um Ser sumamente perfeito.</p> <p>A percepção da ideia de Deus implica a existência de Deus.</p> <p>Deus como garante da verdade.</p>	<p>Critério de verdade;</p> <p>clareza e distinção;</p> <p>razão;</p> <p>ideias inatas;</p> <p><i>cogito</i>;</p> <p>ideia de Deus;</p> <p>existência de Deus;</p> <p>garante da verdade.</p>	<p><u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u></p> <p>- Clarificar qual a argumentação utilizada para provar a existência de Deus.</p> <p>- Explicitar por que razão é que para Descartes Deus é o garante da verdade.</p>	<p>Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.</p> <p>Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.</p> <p>Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.</p>	<p>- Síntese da aula anterior/correção da Ficha de Trabalho – é desenvolvida de forma oral, por parte dos alunos e ainda, será projetada, pela professora para todos os alunos melhor acompanharem a correção.</p> <p>Leitura gradual de excertos de textos da obra de Descartes. Continuação da análise explicativa do conhecimento, por parte da professora.</p> <p>Exposição: No final da leitura, a professora explicita melhor os conteúdos previstos. Coloca algumas questões aos alunos, a fim de observar se todos estão a acompanhar e a compreender as matérias expostas.</p> <p>- Síntese final.</p>	<p>Quadro/giz; Ficha de Trabalho; Computador/projetor;</p> <p>Descartes, R. <i>O Discurso do Método</i>. Lisboa, Sá da Costa, pp. 197b, pp. 27-34;</p> <p>MA, pp. 153-155;</p> <p>Caderno do aluno.</p>	<p>Diagnóstica: Observação direta;</p> <p>Formativa: Interpelações diretas.</p> <p>Ficha de Trabalho.</p>	<p>Expositiva;</p> <p>Análítico;</p> <p>Hermenéutica.</p>	<p>Uma aula de 90 min.</p>

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (10 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
<p>1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva</p> <p>1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</p> <p>David Hume – a sensação como origem do conhecimento.</p> <p>A experiência como fonte de todo o conhecimento acerca dos fatos.</p> <p>Rejeição das ideias inatas.</p> <p>A experiência ou o observável como limite do conhecimento.</p>	<p>Empirismo; experiência sensorial; ceticismo mitigado; critério da vivacidade e da força; impressões; sensações; emoções; ideias; imagens; impressões simples; impressões complexas; sentidos; efeito; percepções; princípio da não contradição; contingente; princípio de relação de ideias; semelhança; causalidade; contiguidade; no tempo e no espaço; probabilidade.</p>	<p><u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u></p> <p>- Clarificar a teoria explicativa do conhecimento de David Hume;</p> <p>- Mostrar a crítica de Hume às ideias inatas;</p> <p>- Explicar por que razão para David Hume a origem empírica do conhecimento não permite considerá-lo verdadeiro.</p> <p>- Esclarecer a probabilidade do conhecimento, segundo Hume.</p>	<p>Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.</p> <p>Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.</p> <p>Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.</p>	<p>- Síntese.</p> <p>- Leitura e análise de partes da obra de David Hume. Recurso ao guião de exploração.</p> <p>- Exposição: No final da leitura, a professora explicita melhor os conteúdos previstos.</p> <p>- Exemplos: Para colaborar na explicação a docente recorre aos exemplos da ideia do cavalo alado e da ideia de Deus, expostos no MA.</p> <p>- Ficha Formativa – para promover a troca de ideias.</p> <p>- Síntese final/correção oral da Ficha Formativa por diferentes alunos e com a colaboração da docente.</p>	<p>Quadro/giz;</p> <p>Texto Fotocopiado com excertos da obra: Hume, David.</p> <p><i>Investigação sobre o entendimento humano.</i></p> <p>Seção XII, parte I, acompanhado de guião de exploração.</p> <p>MA, p-166;</p> <p>Ficha Formativa;</p> <p>Caderno do aluno.</p>	<p>Diagnóstica: Observação direta;</p> <p>Formativa: Interpelações diretas.</p> <p>Ficha Formativa;</p>	<p>Interrogativa;</p> <p>Expositiva;</p> <p>Análítico;</p> <p>Hermenéutica;</p> <p>Heurística.</p>	<p>Duas aulas de 90 min.</p>

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (10 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	• Todos os conceitos expostos nas três planificações anteriores.	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Mostrar como é que o conhecimento é explicado por cada um dos filósofos.	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.	- Síntese da aula anterior. - Exposição: A docente desenvolve o confronto entre as duas teorias e explicita melhor os conteúdos previstos.	Quadro/giz; Caderno do aluno.	Diagnóstica: Observação direta.	Interrogativa; Expositiva;	Duas aulas de 90 min.
1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento		- Confrontar a teoria de Descartes e a teoria de Hume.	Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.	- Projeção: A professora explica novamente as ideias principais através de um esquema síntese.	Projektor/computador;	Formativa: Interpelações diretas.	Análítico; Hermenêutica;	
Confronto das duas teorias filosóficas:			Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos e a composição filosófica.	- Teste de Avaliação: Distribuição dos Testes de Avaliação.	Teste de Avaliação.	Teste de Avaliação.	Heurística.	
<i>Descartes:</i> Características da dúvida; o percurso da dúvida; provas da existência de Deus; o papel de Deus na filosofia cartesiana; racionalismo e dogmatismo em Descartes.						Sumativa		
<i>David Hume:</i> O empirismo de David Hume; a crítica ao princípio de causalidade; crítica às provas cartesianas da existência de Deus.								

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
2. Estatuto do conhecimento científico	Epistemologia; gnosiologia; conhecimento vulgar/senso comum;	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u>	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.	- Síntese da aula anterior. Leitura exploratória de dois textos, um alusivo ao senso comum e outro à ciência, de forma a promover a compreensão das diferenças entre os dois tipos de conhecimento.	Quadro/ Giz;			
2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico	espontâneo; sensitivo; superficial; subjetivo; assistemático; imetódico; dognático; conhecimento científico; objetivo; metódico; parte de hipóteses; formula teorias e leis;	- Diferenciar epistemologia de gnosiologia; - Caracterizar o senso comum; - Caracterizar a ciência; - Distinguir ciência de senso comum; - Distinguir conhecimento vulgar de conhecimento científico;	Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.	- Guia de exploração: No final da leitura dialogada, os alunos irão responder oralmente, com o apoio da professora, às questões do guia de exploração. Exposição: A professora desenvolve a temática para melhor e dá diferentes exemplos para melhor entendimento por parte de todos os alunos.	Senso comum Aldo Vannuchi, <i>Filosofia e Ciências Humanas</i> , S. Paulo, 1993, pp. 23-25. Ciência Albert Einstein e Leopold Infeld, <i>A Evolução da Física</i> , Lx., Livros do Brasil, s/d, pp. 258-260.	Diagnóstica: Observação direta;	Dialogica; Interrogativa;	Duas aulas de 90 min.
A Epistemologia e a gnosiologia.						Formativa: Interpelações diretas.	Expositiva;	
Distinção entre conhecimento vulgar e conhecimento científico.							Analfico;	
Caraterísticas do conhecimento vulgar e do conhecimento científico.							Hermenéutica.	
				Síntese final.				

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
2. Estatuto do conhecimento científico 2.2. Ciência e Construção – Validade e verificabilidade das hipóteses Principais modelos de método científico: o indutivo ou experimental e o hipotético-dedutivo. Critério da verificabilidade das hipóteses. Confirmabilidade das hipóteses e o conjecturalismo. As diferentes etapas do modelo hipotético-dedutivo.	Método da ciência; hipóteses; método indutivo ou experimental e método hipotético-dedutivo; validade das hipóteses; verificabilidade; confirmabilidade; leis científicas; teorias científicas.	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Clarificar o Método da ciência; do problema à elaboração de hipóteses; - Caracterizar o critério da verificabilidade; - Mostrar a confirmabilidade das hipóteses; - Explicitar os principais modelos de método científico: o indutivo ou experimental e o hipotético-dedutivo; - Explicar o conjecturalismo. - Clarificar cada uma das etapas do modelo hipotético-dedutivo.	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação. Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.	- Síntese da aula anterior. - Exposição: A docente expõe as temáticas e recorre a diferentes exemplos, para promover a aprendizagem. Projeção: no quadro das etapas do modelo hipotético-dedutivo, seguida de explicação. Proposta de exploração/exercícios: a professora solicita a um aluno a leitura do texto e depois requer algumas Tarefas de pesquisa individual , como por exemplo, Identificação do facto-problema enunciado no texto, Identificação da ou das hipóteses formuladas e Dedução das principais consequências a partir da ou das hipóteses formuladas. Síntese final.	Quadro/Giz, Projetor e computador, MA p. 214, Caderno Diário.	Diagnóstica: Observação direta; Analítico; Formativa: Interpelações diretas.	Interrogativa; Expositiva; Analítico; Hermenêutica; Heurística.	Duas aulas de 90 min.

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
2. Estatuto do conhecimento científico 2.2. Ciência e Construção – Validade e verificabilidade das hipóteses O conjeturalismo. O princípio da falsificabilidade. A teoria corroborada. A ciência genuína e pseudociência.	Falsificabilidade; lei científica; teoria científica; corroboração; validade; verificabilidade conjectura.	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Explicitar o estatuto da ciência segundo Popper; - Explicar o método de conjecturas e refutações. -Clarificar o que é para Popper a teoria corroborada. - Explicar o critério da falsificabilidade. - Analisar as hipóteses de dois psicólogos à luz do critério falsificacionista.	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação. Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.	- Síntese da aula anterior. Momento de problematização: “Qual é o papel do cientista: confirmar as teorias científicas ou encontrar erros nelas?” Exposição – dos vários conteúdos previstos, por parte da docente. - Trabalho de Grupo – Como forma de consolidar ideias, a professora pede aos alunos que formem pequenos grupos e tentem responder ao problema apresentado na Ficha de Revisão . - Apresentações orais dos trabalhos desenvolvidos pelos diferentes grupos e críticas por parte da professora. Síntese final.	Quadro/ Giz; Ficha de Revisão, Fotocópia de textos de apoio; AAVV, <i>Contextos</i> , Filosofia - 11.º Ano, Porto Editora, pp. 197-203; Caderno Diário.	Diagnóstica: Observação direta; Formativa: Interpelações diretas.	Interrogativa; Expositiva; Analítico; Hermenéutica; Heurística.	Uma aula de 90 min.

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
2. Estatuto do conhecimento científico 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade. A racionalidade e a objectividade segundo o positivismo e o neopositivismo. O conceito de objectividade científica. - O estatuto da ciência. - O conhecimento objetivo segundo Karl Popper. - A questão da verosimilhança em Popper.	lei científica; teoria científica; objetividade científica e verosimilhança.	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Explicar a racionalidade e a objectividade segundo o positivismo e o neopositivismo; - Clarificar o conceito de objectividade científica; - Explicitar o estatuto da ciência; - Apresentar o conhecimento objetivo segundo Karl Popper; - Explicitar a questão da verosimilhança em Popper;	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação. Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos e a composição filosófica.	- Síntese da aula anterior. - Exposição: A professora expõe os conteúdos programados e coloca questões a diferentes alunos, no sentido de observar se todos estão a aprender. - Esquema síntese: a docente explicita novamente os conteúdos previstos e distribui um esquema síntese da epistemologia de Karl Popper, para apoio ao estudo dos alunos. - Trabalho de Grupo - No final da exposição, em grupos de quatro elementos, os alunos respondem às questões da Ficha Formativa . - Correção da Ficha Formativa – Será desenvolvida no início da próxima aula. Síntese final.	Quadro/ Giz, Fotocópia de esquema síntese; Ficha Formativa; Caderno Diário.	Diagnóstica: Observação direta; Formativa: Interpelações directas. Ficha Formativa.	Interrogativa; Expositiva; Analítico; Hermenêutica; Heurística.	Uma aula de 90 min.

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
2. Estatuto do conhecimento científico 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade. A ciência como teoria acerca da realidade ou um dos modos humanos de interpretar o real. O significado da objetividade científica. Kuhn – A escolha de uma teoria depende de fatores objetivos e subjetivos. A ciência evolui de forma descontínua. Ciência normal, anomalia, crise/ciência extraordinária. Confronto Karl Popper e Thomas Kuhn.	Conjetura. Descontinua, fatores objetivos e subjetivos, ciência normal, anomalia, crise/ciência extraordinária, velho/novo paradigma, revolução científica.	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Explicar a perspetiva de Thomas Kuhn. - Distinguir a teoria de Popper e Kuhn em relação à questão da objetividade. - Mostrar os diferentes conteúdos aprendidos.	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação. Aprofundar as específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica.	- Síntese da aula anterior. - Exposição: A docente expõe os diferentes conteúdos. Sínteses intermédias – Durante a exposição, a docente, recorre a várias sínteses e, para isso, coloca questões aos alunos. Assim, estes colaboram nas sínteses e a professora verifica se os alunos estão a acompanhar a exposição. Organograma concetual – análise conjunta do organograma. Registo de definições fulcras ditadas pela professora; Teste de Avaliação.	Quadro/ Giz, MA, pp. 202-211; Caderno Diário; Teste de Avaliação.	Diagnóstica: Observação direta; Formativa: Interpelações diretas. Teste de Avaliação Sumativa.	Interrogativa; Expositiva; Analítico; Hermenéutica; Heurística.	Duas aulas de 90 min.

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
3. Temas/ Problemas da cultura científico-tecnológica	Tecnociência, industrialização, impacto ambiental, investigação científica, manipulação genética, desenvolvimento sustentável, biotecnologia, bioética, ecoética, ética ambiental, ética da Terra, engenharia genética, ecologia, clonagem de embriões.	<u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> - Constituir grupos de trabalho; - Selecionar o tema a estudar/trabalhar; - Identificar o problema a pesquisar/trabalhar; - Explicitar o trabalho plástico/artístico a desenvolver; - Indicar os materiais a utilizar no trabalho plástico/artístico.	Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação. Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.	Explicação/motivação: A professora dá início à aula explicando o que se pretende desenvolver com o tema a iniciar e motiva para o trabalho em grupo. Em seguida, a professora explica a importância de aproveitarem a aula para todos pesquisarem e trabalharem no grupo. Formação dos Grupos: Depois, a professora solicita que formem grupos de quatro elementos. Após a formação dos grupos, a aula continua com a discussão dos temas a escolher. Identificação do problema: Chegados a consenso sobre o tema a trabalhar, os alunos dos diferentes grupos identificam o problema e discutem sobre o trabalho plástico que pretendem desenvolver, assim como, os materiais a utilizar. Preenchimento de plano inicial do trabalho de grupo onde se indica o trabalho plástico a desenvolver e os materiais a aplicar. Síntese final.	Quadro/ Giz; MA, pp. 222-245; Caderno Diário; Grelha/ plano inicial do trabalho de grupo;	Diagnóstica: Observação direta; Formativa: Interpelações diretas.	Dialogica; Interrogativa; Heurística.	Uma aula de 90 min.

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
<p>3. Temas/</p> <p>Problemas da cultura científico-tecnológica</p> <p>- A ciência, o poder e os riscos;</p> <p>- A construção histórico-social da ciência;</p> <p>- O trabalho e as novas tecnologias;</p> <p>- O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana;</p> <p>- A industrialização e o impacto ambiental;</p> <p>- A investigação científica e os interesses económico-políticos;</p> <p>- A tecnociência e a ética;</p> <p>- A manipulação genética.</p>	<p>Tecnociência, industrialização, impacto ambiental, investigação científica, manipulação genética, desenvolvimento sustentável, biotecnologia, bioética, ecoética, ética ambiental, ética da Terra, engenharia genética, ecologia, clonagem de embriões.</p>	<p><u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u></p> <p>- Organizar e planificar o trabalho a desenvolver;</p> <p>- Explicitar a problemática subjacente ao tema escolhido (sentido e pertinência);</p> <p>- Enquadrar a problemática subjacente ao tema escolhido (quadro conceptual de suporte);</p> <p>- Problematicar/levantamento de questões filosóficas sugeridas pela temática escolhida.</p>	<p>Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.</p> <p>Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.</p> <p>Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.</p>	<p>Síntese da aula anterior/ponto de situação.</p> <p>Trabalhos de Grupo/Investigação - continuação do trabalho iniciado na aula anterior. A professora refere que é importante que se concentrem no <i>sentido</i> e na <i>pertinência</i> da problemática identificada (a partir do tema escolhido), e que <i>problematizem</i>. Depois desse exercício, a professora refere que devem <i>elaborar algumas questões de dimensão filosófica</i>.</p> <p>Autoavaliação – preenchimento de uma ficha de autoavaliação por todo o grupo.</p>	<p>Quadro/Giz;</p> <p>MA, pp. 222-245;</p> <p>Caderno Diário;</p> <p>Grelha intercalar de Autoavaliação.</p>	<p>Diagnóstica: Observação direta;</p> <p>Sumativa.</p>	<p>Dialógica;</p> <p>Interrogativa;</p> <p>Heurística.</p>	<p>Duas aulas de 90 min.</p>

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
<p>3. Temas/ Problemas da cultura científico-tecnológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ciência, o poder e os riscos; - A construção histórico-social da ciência; - O trabalho e as novas tecnologias; - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana; - A industrialização e o impacto ambiental; - A investigação científica e os interesses económico-políticos; - A tecnociência e a ética; - A manipulação genética. 	<p>Tecnociência, industrialização, impacto ambiental, investigação científica, manipulação genética, desenvolvimento sustentável, biotecnologia, bioética, ecoética, ética ambiental, ética da Terra, engenharia genética, ecologia, clonagem de embriões</p>	<p><u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u> Dialogar sobre alguns problemas inerentes aos vídeos projetados. Aprofundar a investigação e a pesquisa documental em fontes diversificadas; Analisar a pesquisa documental; Selecionar a informação pesquisada/ponto de situação;</p>	<p>Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação. Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar. Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.</p>	<p>Ponto de situação. Projeção de pequenos anúncios/filmes: para que os alunos ainda mais se consciencializem sobre a pertinência dos problemas identificados. Momento de problematização. Investigação: a professora motiva a pertinência da investigação em fontes diversificadas. Análise dos materiais recolhidos: A professora solicita a todos os alunos que analisem com muita atenção todo o material pesquisado. Síntese final.</p>	<p>Quadro/ Giz, Computador Projetor; M.A. pp. 222-245; Caderno Diário;</p>	<p>Diagnóstica: Observação direta; Sumativa.</p>	<p>Dialogica; Interrogativa; Heurística.</p>	<p>Uma aula de 90 min.</p>

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
<p>3. Temas/ Problemas da cultura científico-tecnológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ciência, o poder e os riscos; - A construção histórico-social da ciência; - O trabalho e as novas tecnologias; - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana; - A industrialização e o impacto ambiental; - A investigação científica e os interesses económico-políticos; - A tecnociência e a ética; - A manipulação genética. 	<p>Tecnociência, industrialização, impacto ambiental, investigação científica, manipulação genética, desenvolvimento sustentável, biotecnologia, bioética, ecoética, ética ambiental, ética da Terra, engenharia genética, ecologia, clonagem de embriões.</p>	<p><u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenhar um projeto do trabalho plástico. - Ponderar e decidir sobre a viabilidade do projeto plástico. - Organizar o trabalho plástico. - Iniciar o trabalho Plástico. 	<p>Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.</p> <p>Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.</p> <p>Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.</p>	<p>Ponto de situação.</p> <p>Viabilidade do projeto: a professora acompanha as discussões dos diferentes grupos ao mesmo tempo que alerta para a importância da escolha dos materiais a aplicar e da ponderação/decisão sobre a viabilidade do projeto.</p> <p>Inícios dos trabalhos plásticos – os trabalhos são desenvolvidos pelos vários alunos do grupo. Síntese final.</p>	<p>Quadro/ Giz;</p> <p>MA, pp. 222-245;</p> <p>Caderno Diário;</p>	<p>Diagnóstica: Observação direta;</p> <p>Sumativa.</p>	<p>Dialógica;</p> <p>Interrogativa;</p> <p>Heurística.</p>	<p>Duas aulas de 90 min.</p>

Núcleo de Estágio de Filosofia

Planificação de Unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica (8 AULAS) Filosofia – 11º Ano

Conteúdos	Conceitos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Metodologia	Tempo
<p>3. Temas/ Problemas da cultura científico-tecnológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ciência, o poder e os riscos; - A construção histórico-social da ciência; - O trabalho e as novas tecnologias; - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana; - A industrialização e o impacto ambiental; - A investigação científica e os interesses económico-políticos; - A tecnociência e a ética; - A manipulação genética. 	<p>Tecnociência, industrialização, impacto ambiental, investigação científica, manipulação genética, desenvolvimento sustentável, biotecnologia, bioética, ecoética, ética ambiental, ética da Terra, engenharia genética, ecologia, clonagem de embriões</p>	<p><u>Espera-se que os alunos sejam capazes de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Concluir os diferentes trabalhos plásticos. - Apresentar os trabalhos plásticos desenvolvidos em cada grupo de trabalho. 	<p>Ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação.</p> <p>Aprofundar as competências específicas de problematizar, conceptualizar e argumentar.</p> <p>Aprofundar as competências de análise e interpretação de textos.</p>	<p>Ponto de situação. Trabalhos plásticos – os trabalhos são desenvolvidos pelos vários alunos do grupo.</p> <p>Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos.</p> <p>Observações e crítica – por parte da professora.</p> <p>Síntese final.</p>	<p>Quadro/ Giz;</p> <p>MA, pp. 222-245;</p> <p>Caderno Diário;</p> <p>Computador /Projetor.</p>	<p>Diagnóstica: Observação direta;</p> <p>Sumativa.</p>	<p>Dialógica;</p> <p>Interrogativa;</p> <p>Heurística.</p>	<p>Duas aulas de 90 min.</p>

Núcleo de Estágio de Filosofia

Bibliografia:

Para a presente bibliografia de apoio ao Programa de Filosofia do 11º D o Núcleo de Estágio de Filosofia decidiu seguir a estrutura bibliográfica apresentada pelo Programa Nacional de Filosofia, mas colocando no início a bibliografia aconselhada para o aluno. O Grupo de Estágio resolveu ainda excluir alguns dos registos bibliográficos apontados, e acrescentar outros que os estagiários melhor conheciam e também consideraram adequados às diferentes temáticas. A bibliografia está estruturada do seguinte modo:

– Bibliografia aconselhada para o aluno:

- Bibliografia do Colóquio dos Jovens Filósofos;
- Sugestões de leituras para estudantes;
- Filosofia na internet – Alguns sítios;
- Filmes.

– **Bibliografia geral**, que reúne obras de referência: Histórias da Filosofia, Enciclopédias e Dicionários.

– **Bibliografia do professor – outras obras.**

Bibliografia aconselhada para o aluno:

Bibliografia do Colóquio dos Jovens Filósofos:⁵

- Silva, Agostinho. (1994). *Ir à Índia sem abandonar Portugal. Considerações*; Outros Textos. Edição da Assirio & Alvim, Lisboa.
- Camus, Albert. (2008) *A Queda*, Livros do Brasil, Lisboa.
- Nagel, Thomas. (1995). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Butler Samuel. (2007). *Erewhon*. Editor: Livros do Brasil.
- Platão. (2008). *O Banquete*. Clássicos Gregos & Latinos. Lisboa: Edições 70, LDA.

Sugestões de leituras para estudantes:

- Descartes, R. (1988). *O Discurso do Método*. Lisboa: Ed. 70.
- IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.
- Eco, U. (s/d). *O Nome da Rosa*. Lisboa: Difel.
- Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.
- Nagel, Th. (1995). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

⁵ O Colóquio dos Jovens Filósofos é uma iniciativa da Escola Secundária dos Casquilhos, à qual a Escola Secundária Augusto Cabrita aderiu, e que consiste na análise crítica e apresentação oral de uma das obras, ou parte dela, por alunos da disciplina de Filosofia, e cuja sexta edição ocorrerá no dia 3 de maio de 2012.

Popper, K. & Lorenz, K. (1990). *O Futuro está Aberto*. Lisboa: Ed. Fragmentos.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Russell, B. (1976). *O Impacto da Ciência na Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Sousa Santos, B. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Warburton, N. (1998). *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Filosofia na internet – Alguns sítios:

<http://www.defnarede.com/t.html> - Dicionário Escolar de Filosofia.

<http://criticanarede.com/> - Revista de Filosofia.

<http://hippias.evansville.edu/> - Ligação a várias enciclopédias filosóficas e outros sítios de Filosofia.

<http://www.noesis.evansville.edu/> - Noesis- Philosophical Research on line - University of Evansville.

<http://www.epistemelinks.com/index.asp> - Acesso a informações diversificadas: textos, filósofos, discussões, novidades bibliográficas.

<http://kphi.doremi.net/index.htm> - Anuário de sítios consagrados à Filosofia - recursos para professores e alunos.

<http://www.terravista.pt/directorio/index.php?idcat=221&keyword=Filosofia> - Diretório de Filosofia do motor de pesquisa.

<http://www.sapo.pt/educacional/referencia/Filosofia/> - Diretório de Filosofia do motor de pesquisa.

<http://www.bioethics.net/> - Bioética.

<http://www.greenpeace.org/international/>
<http://www.energy-for-life.info>.

Filmes:

2001, Odisseia no Espaço, 1968, Stanley Kubrick.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Bobby, 2006, Emílio Estevez.

Preferencialmente indicado para III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia.

Dr.Estranhoamor, 1964, Stanley Kubrick.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica e V – Unidade Final.

Laranja Mecânica, 1972, Stanley Kubrick.

Preferencialmente indicado para V - Unidade Final.

Nixon, 1995, Oliver Stone.

Preferencialmente indicado para III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia.

O Processo, 1962, Orson Welles.

Preferencialmente indicado para III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia e V - Unidade Final.

Uma Mente Brilhante, 2001, Ron Howard.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

Submarino, 1981, Wolfgang Peterson.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica

Núcleo de Estágio de Filosofia

O pesadelo de Darwin, 2004, Hubert Sauper.

Preferencialmente indicado para IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica

Bibliografia geral:⁶

- Abbagnano, N.. *História da Filosofia*. Lisboa: Ed. Presença.⁷
Châtelet, F.. *História da Filosofia. Ideias, Doutrinas*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.
Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa: Ed. Verbo.
Blackburn, S.. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
Carrilho, M.M. (dir.). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.
Lalande, A.. *Vocabulário - técnico e crítico - de Filosofia*. Porto: Rés Editora.
Runes, D. D. (dir.). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Ed. Presença.

Bibliografia do professor – outras obras:



- Arendt, Hannah. (2001) *A condição humana*. Trad. de Roberto Raposo. Lisboa, Relógio d'água Editores.
Cassirer, Ernest. (1995) *Ensaio sobre o Homem*. Coleção Filosofia & Ensaios. Lisboa, Folio, Guimarães Editores.

⁶ Não se indicam datas para as obras constantes da Bibliografia Geral por estarem sujeitas a sucessivas edições.

⁷ Todas as citações de obras traduzidas são feitas a partir do título da respetiva tradução.

- Freitas, Manuel Barbosa da Costa. (2004). *O Ser e os Seres, Itinerários Filosóficos*, vol. II, Editorial Verbo.
- Haarscher, Guy. (1993). *A filosofia dos direitos do homem*. Instituto Piaget.
- Henriques, Mendo; Reis, João; Loia, Luis. (2006). *Educação para a Cidadania*. Saber & Inovar, Lisboa Plátano Editora.
- Kafka, Franz. (2002) *O Processo*, Lisboa, Livros do Brasil.
- Kenny, Anthony, (2003). *História Concisa da Filosofia Ocidental*. Lisboa, Temas e Debates.
- Locke, John. (2000), *Carta Sobre a Tolerância*. Lisboa, Edições 70.
- Mondin, Battista. (2005). *Quem é Deus?* – Elementos da teologia filosófica, 2ª edição. São Paulo, Paulus.
- Nietzsche, Friedrich. (2009). *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos*. Lisboa, Edições 70.
- Nietzsche, Friedrich. (2002). *O Crepúsculo dos Ídolos*. Lisboa, Edições 70.
- Nietzsche, Friedrich. (1997), *Para a Genealogia da Moral*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- Orwell, George. (2007), 1984. Lisboa, Antígona.
- Pessoa, Fernando. (2011). *O Livro do Desassossego*. Lisboa, Assírio e Alvim.
- Platão. (1983). *A República*, 4.ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santo Agostinho. (2010). *Diálogo Sobre a Felicidade*. Lisboa, Edições 70.
- Savater, Fernando. (2000) *As perguntas da vida*. Uma iniciação à reflexão filosófica. 2ª Edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Searle, John. (2000). *Mente, Cérebro e Ciência*. Lisboa, Edições 70.
- Voegelin, Eric. (1982). *A Nova Ciência da Política*. Brasília, EUB.
- Wolff, Jonathan. (2004) *Introdução à Filosofia Política*. Filosofia Aberta. Lisboa, Gradiva.

ANEXO 2

	<p align="center">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES Sede <u>ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA</u></p>	
<p align="center">ANO LETIVO 2011/2012</p> <p>Data: 13/ 02/2012 Hora: 17:05 Sala: C6 N° alunos:</p>	<p align="center">PLANO DE AULA</p> <p align="center">FILOSOFIA 10ºANO TURMA: D Lição nº ____</p>	<p>Docente: Emília Peres</p>

UNIDADE: III – Dimensões da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial

TEMA: 3.1.2. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas: A perspetiva deontológica de Kant e a perspetiva consequencialista e utilitarista de Stuart Mill.

DILEMA ÉTICO: “Suponha que está a trabalhar numa mina com dois ramais. Ao fundo do seu ramal estão cinco mineiros a trabalhar. No ramal que parte para o lado está um mineiro solitário. Subitamente um vagão vem descontrolado e você apercebe-se que à velocidade que ele vem ele irá embater e matar os cinco mineiros. Mas há tempo para uma ação (...).”

(Publicado por Desidério Murcho –
<http://blog.criticanarede.com/2008/09/dilemas-ticos.html>)

OBJETIVOS

- Confrontar e comparar a teoria deontológica e a teoria consequencialista e utilitarista acerca do fundamento da moralidade;
- Identificar as ações, e formular a tese e argumentos para cada teoria em questão;

- Enunciar as vantagens da teoria deontológica e da teoria consequencialista e utilitarista;
- Apontar as objeções à teoria deontológica e à teoria consequencialista e utilitarista;
- Assumir posição pessoal relativamente ao dilema ético e às teses e argumentos em confronto.

COMPETÊNCIAS

- Adquirir informação segura e relevante para responder aos desafios solicitados;
- Selecionar informação de forma autónoma e determinar os principais problemas;
- Pesquisar conceitos, teses e argumentos em textos veiculadores das perspetivas em confronto;
- Construir quadros sinópticos de teses e argumentos alternativos sobre os problemas equacionados;
- Discutir adequadamente a negociação de interpretações no grupo de trabalho.
- Desenvolver a capacidade de argumentar e intervir adequadamente;
- Colocar problemas filosóficos e desenvolver um pensamento autónomo;
- Comunicar ideias com clareza;
- Desenvolver sínteses reflexivas.

CONTEÚDOS

- A teoria deontológica e a teoria consequencialista e utilitarista acerca do fundamento da moralidade;
- Ações, teses e argumentos relativos à teoria deontológica e à teoria consequencialista e utilitarista;
- Vantagens apontadas à teoria deontológica e à teoria consequencialista e utilitarista.
- Objeções apontadas à teoria deontológica e à teoria consequencialista e utilitarista.

CONCEITOS
<ul style="list-style-type: none"> · Moral, ética, normas, dever moral, critério de moralidade das ações, legalidade, intenção, vontade boa, lei moral, imperativo categórico, fórmula da lei universal, fórmula do fim em si, livre-arbítrio, autonomia, pessoa, fim em si, consequencialismo, utilitarismo, felicidade, princípio da utilidade ou da maior felicidade, hedonismo, tese, argumentos, objeções.

METODOLOGIA ATIVIDADES A DESENVOLVER	RECURSOS
<p>METODOLOGIA: Dialógica e heurística.</p> <p>ATIVIDADES A DESENVOLVER:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a síntese da aula anterior, com a colaboração dos alunos. • Depois, apresenta o dilema ético que irá ser objeto de estudo, problematização e discussão. A professora faz um desenho no quadro de forma a ajudar na apresentação do dilema. • Trabalho de Grupo: Após a apresentação do dilema, a professora solicita que os alunos formem grupos de quatro elementos e, em seguida, distribui a Ficha de Revisão que pretende exercitar competências e consolidar a matéria dada. • A professora distribui em simultâneo dois quadros comparativos para ajudar na execução das tarefas solicitadas na Ficha de Revisão. • A professora acompanha os diferentes grupos, incentivando ao trabalho autónomo, à descoberta da ação, formulação de tese, argumentos, vantagens e objeções a cada teoria. A professora esclarece também dúvidas e observa as discussões dos vários grupos. 	<p>Quadro;</p> <p>Ficha de Revisão; (em anexo)</p> <p>Quadros comparativos; (em anexo)</p> <p>MA, pp. 110-130.</p>

<ul style="list-style-type: none"> · Como este trabalho de grupo termina na próxima aula e é uma tarefa de aplicação/revisão de matéria dada, a professora em jeito de síntese final, opta por fazer um ponto de situação/balanço do trabalho desenvolvido até ao momento. Para isso, pede ao porta-voz de cada Grupo que informe em que questão da Ficha de Revisão os alunos se encontram e se estão a conseguir desenvolver as diferentes tarefas propostas. · Registo do sumário no Caderno Diário dos alunos. 	
---	--

AVALIAÇÃO

Diagnóstica:
Observação Direta.

Formativa:
Interpelações diretas;
Ficha de Revisão;
Quadros Sinópticos.

SUMÁRIO: Confronto entre a teoria deontológica e a teoria consequencialista e utilitarista acerca do fundamento da moralidade. Elaboração de quadros comparativos com as perspetivas deontológica e consequencialista/utilitarista.

BIBLIOGRAFIA

Sugestões de leituras para estudantes:

Savater, Fernando. (2005). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Dom Quixote.

Preferencialmente indicado para II - 2. - Os Valores.

Savater, Fernando. (2004). *A Coragem de Escolher*. Lisboa: Dom Quixote.

Preferencialmente indicado para II - 2. - Os Valores.

Huxley, Aldous. (2007). *Admirável Mundo Novo*. Lisboa: Livros do Brasil.

Preferencialmente indicado para II - 2. – Os Valores.

Filosofia na internet - Alguns sítios:

<http://www.defnarede.com/> - Dicionário Escolar de Filosofia.

<http://criticanarede.com/> - Revista de Filosofia.

Filmes:

Dogville. 2003, Lars von Trier

Preferencialmente indicado para II - 2. - Os Valores.

Gato Preto, Gato Branco. 1998, Emir Kusturica

Preferencialmente indicado para II - 2. - Os Valores.

Cidade de Deus, 2002, Fernando Meireles

Preferencialmente indicado para II - 2. - Os Valores

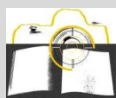

A Última Hora, 2002, Spike Lee

Preferencialmente indicado para II - 2. - Os Valores

Mississippi em Chamas, 1989, Alan Parker

Preferencialmente indicado para II - 2. - Os Valores

Barreiro, ____ de ____ de 2012

	<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES Sede <u>ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA</u></p>	
<p>ANO LETIVO 2011/2012 Data: __/__/__</p>	<p style="text-align: center;">FICHA DE REVISÃO FILOSOFIA 10ºANO Turma: D</p>	<p>Docente: Emília Peres</p>

Alunos (as):	Nº ____
---------------------	----------------

Dilema Ético:

“Suponha que está a trabalhar numa mina com dois ramais. Ao fundo do seu ramal estão cinco mineiros a trabalhar. No ramal que parte para o lado está um mineiro solitário. Subitamente um vagão vem descontrolado e você apercebe-se que à velocidade que ele vem ele irá embater e matar os cinco mineiros. Mas há tempo para uma acção. (...)”

(Publicado do Desidério Murcho – Secção: Ética)

1. Identifique as **ações** e formule as **teses**, **argumentos** e **teorias** subjacentes às **ações** descritas em 1.1 e 1.2:
 - 1.1. Muda a cavilha para desviar o vagão, a fim de salvar cinco mineiros.
 - 1.2. Não mexe na cavilha, gritando “Perigo!” por puro amor à humanidade que há em si e na pessoa dos outros.
 - 1.3. Atira-se a si próprio para o ramal para forçar o vagão a parar.
 - 1.4. Outra.

2. Enuncie **vantagens** apontadas à teoria consequencialista de Stuart Mill e à teoria deontológica de Kant.

3. Enuncie **objeções** à teoria consequencialista de Stuart Mill e à teoria deontológica de Kant.

Quadro Comparativo – Vantagens e Objeções – Sugestões de Correção

	Vantagens	Objeções
Teoria consequencialista (Stuart Mill)	<ul style="list-style-type: none"> Defende a imparcialidade e o altruísmo e preserva a felicidade global como ideal moral e político. Dá importância às consequências ou efeitos ou práticos das ações. A ação correta é aquela que tem previsivelmente melhores consequências globais, isto é, a que previsivelmente aumenta a felicidade e diminuiu a dor e o sofrimento globais. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao subordinar a moralidade ao critério da utilidade, pode pôr em causa os direitos individuais e legitimar a instrumentalização das pessoas.
Teoria deontológica (Kant)	<ul style="list-style-type: none"> Valoriza os princípios morais, não fazendo depender a moralidade de circunstâncias particulares. Valoriza a pessoa enquanto ser racional e autônomo, legislador da lei moral universal à qual deve obediência. As pessoas, enquanto seres racionais, são fins em si mesmos, opondo-se Kant à sua mera instrumentalização. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao preservar o respeito absoluto pela norma moral, pode legitimar ações com consequências funestas para as pessoas.

			<p>independentemente das boas ou más consequências. (4) Ora, o que conta é agirmos por puro amor ao dever que manda respeitar imparcialmente a pessoa de cada um. (5) Logo, devemos abster-nos de mexer na cavilha, mas gritar (assinalando o perigo) por puro amor ao dever que obriga a que respeitarmos, custe o que custar, a humanidade que há em nós e na pessoa dos outros, dado que o valor da vida de cada ser humano “não tem preço”, isto é, cinco vidas humanas não valem mais nem menos do que uma.</p>	<p>absolutamente pura ou santa, a lei moral apresenta-se sob a forma de imperativo categórico, isto é, 1) como imperativo porque é um dever ou obrigação, e 2) categórico porque é uma obrigação ou mandamento absoluto, sem exceções, que obriga a vontade a cumprir o dever por puro respeito ao mesmo.</p> <p>- O imperativo categórico apresenta-se sob diversas fórmulas. Por exemplo: 1) a fórmula da lei universal: “Age apenas segundo uma máxima tal como possas ao mesmo tempo querer que ela se tome lei universal”; e 2) a fórmula do fim em si (cada ser humano é um fim em si mesmo – “não tem preço” – com valor absoluto e dignidade): “Age de tal maneira que uses a tua humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”.</p>
Eu/Gr				



Quadro Comparativo – Vantagens e Objeções – Sugestões de Correção

	Vantagens	Objecções
Teoria consequencialista (Stuart Mill)	<ul style="list-style-type: none"> Defende a imparcialidade e o altruísmo e prescreve a felicidade global como ideal moral e político. Dá importância às consequências ou efeitos ou práticos das ações. A ação correta é aquela que tem previsivelmente melhores consequências globais, isto é, a que previsivelmente aumenta a felicidade e diminuiu a dor e o sofrimento globais. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao subordinar a moralidade ao critério da utilidade, pode pôr em causa os direitos individuais e legitimar a instrumentalização das pessoas.
Teoria deontológica (Kant)	<ul style="list-style-type: none"> Valoriza os princípios morais, não fazendo depender a moralidade de circunstâncias particulares. Valoriza a pessoa enquanto ser racional e autónomo, legislador da lei moral universal à qual deve obediência. As pessoas, enquanto seres racionais, são fins em si mesmos, opondo-se Kant à sua mera instrumentalização. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao prescrever o respeito absoluto pela norma moral, pode legitimar ações com consequências funestas para as pessoas.

ANEXO 3

	<p style="text-align: center;"> AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES Sede <u>ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA</u> </p>	
<p style="text-align: center;"> ANO LETIVO 2011/2012 Data: 2 dez 2011 </p>	<p style="text-align: center;"> MATRIZ 2º TESTE DE AVALIAÇÃO FILOSOFIA 10ºANO TURMA D </p>	<p style="text-align: center;">Docente:</p>

<p>UNIDADE DIDÁTICA: Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar. A ação humana – análise e compreensão do agir</p>	
<p>ESTRUTURA DO TESTE Grupo 1 – <u>Questões de seleção:</u> escolha múltipla e verdadeiro e falso Grupo 2 - <u>Questões de construção:</u> resposta curta e restrita Grupo 3 - <u>Questões de construção:</u> resposta extensa</p>	
<p style="text-align: center;">Conteúdos</p>	<p style="text-align: center;">Competências</p>
<p> Filosofia espontânea e sistemática Especificidade da filosofia Acontecimento e ação Caraterização do conceito de ação A rede concetual da ação Condicionantes da ação humana Determinismo e liberdade na ação humana </p>	<p><u>Problemáticação:</u></p> <p> Identificar problemas filosóficos; Relacionar problemas filosóficos com outros problemas; Justificar e comentar a relevância de um problema filosófico. </p> <p><u>Concetualização:</u></p> <p> Identificar conceitos filosóficos; Clarificar o significado dos conceitos; Relacionar conceitos; Aplicar conceitos. </p> <p><u>Interpretação crítica</u></p> <p>Avaliar criticamente textos filosóficos.</p>

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES Sede <u>ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA</u>	
ANO LETIVO 2011/2012 Data: 2 dez 2011	2º TESTE DE AVALIAÇÃO FILOSOFIA 10ºANO	Docente:

Aluno(a): Turma: N°:	
Professor(a): valores	Classificação:

GRUPO I

1 - De entre as afirmações assinale aquelas que são verdadeiras e as que são falsas:

1.1 – A Filosofia é autónoma, pois os filósofos partem sempre de pressupostos e ideias feitas. _____ **(5 pontos)**

1.2 – Uma das características da Filosofia é a historicidade, pois procura os fundamentos de todas as coisas. _____ **(5 pontos)**

1.3 – A reflexão desenvolvida pelos filósofos é independente dos problemas do seu tempo. _____ **(5 pontos)**

1.4 – A reflexão desenvolvida pelos filósofos aborda problemas que dizem respeito a todos os seres humanos. _____ **(5 pontos)**

1.5 – O filósofo adota uma atitude crítica perante o mundo. _____ **(5 pontos)**

1.6 – O local onde se nasce é uma condicionante biológica da acção humana. _____ **(5 pontos)**

1.7 – Só os seres humanos podem ser agentes. _____ **(5 pontos)**

1. 8 – O termo acção remete para uma actividade intencional, consciente e voluntária. _____ **(5 pontos)**

2 – Justifique a verdade ou falsidade das seguintes afirmações:

2.1 – A Filosofia Sistemática é comum a todos os homens. **(10 pontos)**

2.2 – Voltar-me na cama enquanto durmo não é uma acção. **(10 pontos)**

2.3 – O motivo aponta para o propósito da acção (10 pontos).

2.4 – A liberdade humana admite a existência de condicionantes. (10 pontos)

2.5 – O libertarismo afirma que o homem não é livre mas é responsável. (10 pontos).

2.6 – O compatibilismo afirma que o determinismo não é compatível com o livre arbítrio. (10 pontos).

GRUPO II

1 – «A filosofia é a ciência dos fundamentos da realidade».

Identifique a característica da filosofia presente no excerto. Justifique a sua resposta. (15 pontos)

2 – «Uma ação não é um acontecimento, como a erupção de um vulcão»

Caraterize a acção. Justifique a sua resposta. (15 pontos)

[illegible]

3 – Leia com atenção o texto que se segue: «Estamos sujeitos a condicionantes (...): porque vivo na Europa, não posso ir trabalhar com a cara tapada por uma burka. (...) Existem muitas forças que limitam a nossa liberdade. Mas, atenção! Nem por isso deixarei de ser livre... ainda que caia. Ainda que caia e parta uma perna, poderei continuar a fazer coisas se, para tal, tiver vontade. (...) Sou livre de passear aos fins de semana usando uma bela burka que considero necessária (...)».

Explique as condicionantes da ação humana presentes no texto acima. **(20 pontos)**

[illegible]

GRUPO III

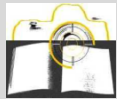

1 – «Fazemos escolhas e pomo-las em prática; louvamo-nos e culpamo-nos uns aos outros pelos nossos atos e omissões; deliberamos sobre o futuro e decidimo-nos. Como os animais, temos desejos; mas, ao contrário dos animais, também fazemos escolhas – podemos escolher fazer o que não queremos fazer, e querer fazer o que não escolhemos. Todos estes factos parecem implicar que somos livres para fazer mais do que uma coisa, e que aquilo que realmente fazemos é escolha nossa, e responsabilidade nossa. À primeira vista, a crença na liberdade parece estar em conflito com o determinismo (...)»

Roger Scruton, *Guia da Filosofia Para Pessoas Inteligentes*

1.1 – Identifique qual é o problema filosófico presente no texto e justifique. (10 pontos)

[illegible]

[illegible]

	<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES Sede <u>ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA</u></p>	
<p>ANO LETIVO 2011/2012 Data: 2/12/2011</p>	<p style="text-align: center;">CRITÉRIOS DE CORREÇÃO TESTE 2 FILOSOFIA 10ºANO</p>	<p>Docente:</p>

COTAÇÃO

GRUPO I

1

- 1.1. 5 pontos
- 1.2. 5 pontos
- 1.3. 5 pontos
- 1.4. 5 pontos
- 1.5. 5 pontos
- 1.6. 5 pontos
- 1.7. 5 pontos
- 1.8. 5 pontos

2

- 2.1..... 10 pontos
- 2.2..... 10 pontos
- 2.3..... 10 pontos
- 2.4..... 10 pontos
- 2.5..... 10 pontos
- 2.6..... 10 ponto

GRUPO II

- 1 15 pontos
- 2 15 pontos
- 3 20 pontos

GRUPO III

1

- 1.1 10 pontos
- 1.2. 40 pontos

CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO

- A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro, previsto na grelha de classificação.
- As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos. No entanto, em caso de omissão ou de engano na identificação de uma resposta, esta pode ser classificada se for possível identificar inequivocamente o item a que diz respeito.

- Se o aluno responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), deve ser considerada apenas a resposta que surgir em primeiro lugar.

ITENS DE SELECÇÃO

Verdadeiro ou falso

- A cotação total do item é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correcta (V ou F).
- São classificadas com zero pontos as respostas em que seja assinalada:
 - a opção incorrecta;
 - que assinalem uma outra letra que não V ou F, e assim não permita identificar qual a opção escolhida;
- Não há lugar a classificações intermédias.
- Se o aluno, em vez de indicar a letra da opção escolhida, colocar a letra (V ou F) escrever a palavra inteira (VERDADEIRO ou FALSO), essa resposta deve ter a mesma classificação que teria no caso da indicação da letra correspondente.

ITENS DE CONSTRUÇÃO

Resposta curta, restrita e extensa

- Os critérios de classificação dos itens de resposta restrita e dos itens de resposta extensa estão organizados por níveis de desempenho, sendo apresentada, para cada um desses níveis, a pontuação a atribuir a cada um deles. O afastamento integral dos aspetos de conteúdo relativos a cada um dos itens implica que a resposta seja classificada com zero pontos.
- Os descritores dos níveis de desempenho constantes dos critérios específicos de classificação nunca poderão ser considerados exaustivos. Contudo, uma resposta correta deve:
 - apresentar os conteúdos considerados relevantes de forma completa;
 - apresentar esses conteúdos de forma articulada e coerente;
 - utilizar adequadamente a terminologia filosófica.
- Nos itens de resposta extensa estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.
- Nos itens de resposta restrita e nos itens de resposta extensa, a classificação a atribuir traduz a avaliação simultânea das competências específicas da disciplina e das competências de comunicação escrita em língua portuguesa, tendo em consideração os níveis de desempenho que a seguir se descrevem.

Níveis	Descritores
3	Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
2	Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
	Composição sem estruturação aparente, com erros graves de sintaxe, de pontuação

1	e/ou de ortografia, cuja gravidade implique perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.
----------	--

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO
Grupo I

Grupo I 100

140

Item	Resolução	Pontuação
1.1	FALSA	5
1.2	FALSA	5
1.3	FALSA	5
1.4	VERDADEIRA	5
1.5	VERDADEIRA	5
1.6	FALSA	5
1.7	VERDADEIRA	5
1.8	VERDADEIRA	5

260

Item	Resolução	Pontuação
2.1	FALSA – 4 Pontos É a Filosofia Espontânea que é comum a todos os homens, ou, a Filosofia Sistemática é praticada apenas pelos filósofos – 4 pontos <ul style="list-style-type: none"> Correção da língua portuguesa (2 pontos) 	10
2.2	VERDADE – 4 Pontos É um acontecimento e não uma ação – 4 pontos <ul style="list-style-type: none"> Correção da língua portuguesa (2 pontos) 	10
2.3	FALSA – 4 pontos É a intenção que aponta para o propósito da ação, ou, o motivo aponta para o porquê da ação. 4 pontos <ul style="list-style-type: none"> Correção da língua portuguesa (2 pontos) 	10
2.4	VERDADEIRA – 4 pontos Distinção entre condicionar a ação e determinar a ação – 4 pontos <ul style="list-style-type: none"> Correção da língua portuguesa (2 pontos) 	10
2.5	FALSA – 4 pontos O libertarismo afirma que o homem possui livre-arbítrio, ou que é livre – 4 pontos <ul style="list-style-type: none"> Correção da língua portuguesa (2 pontos) 	10
2.6	FALSA – 4 pontos O compatibilismo afirma que os fenómenos físicos são determinados mas a ação é livre desde que não constringida – 4 pontos <ul style="list-style-type: none"> Correção da língua portuguesa (2 pontos) 	10

Grupo II

Grupo II 50

115

Item	Resolução	Pontuação
1	<ul style="list-style-type: none">• Identificação da característica (radicalidade). (5 pontos)• Definição de radicalidade. (5 pontos)• Correção da língua portuguesa (5 pontos)	15

215

Item	Resolução	Pontuação
2	<ul style="list-style-type: none">• Deliberação (4 pontos)• Decisão (4 pontos)• Intenção (4 pontos)• Correção da língua portuguesa (3 pontos) (- 3 se acrescenta algo errado)	15

320

Item	Resolução	Pontuação
3	<ul style="list-style-type: none">• Condicionante social (4 pontos)• (explicitação: “vivo na Europa”) (4 pontos)• Condicionante cultural (4 pontos)• (explicitação: “Burka”) (4 pontos)• Correção da língua portuguesa (4 pontos)	20

Grupo III

Grupo III 50

1.110

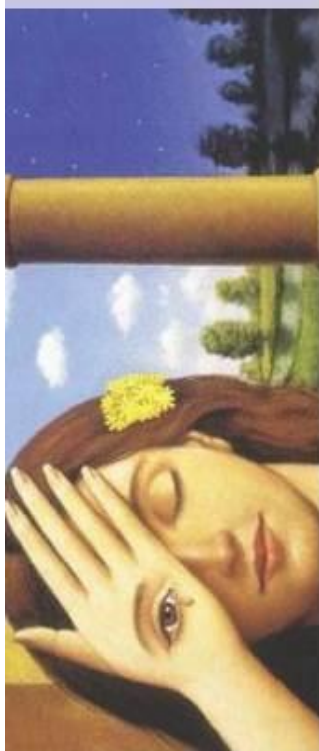
1.2

Item	Resolução	Pontuação
1.1	<ul style="list-style-type: none">• Problema: compatibilização do livre-arbítrio e do determinismo	10

1.2.40

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina			Níveis		
			1	2	3
Níveis	5	– Explicita inequivocamente as características do Determinismo Radical e do Determinismo Moderado; - Identifica claramente a oposição entre Determinismo Moderado e Determinismo Radical na resposta à questão da compatibilização do determinismo com o livre-arbítrio; - Utiliza corretamente exemplos do texto.	38	39	40
	4	Nível intercalar	30	31	32
	3	- Explicita, com algumas imprecisões, as características do Determinismo Radical e do Determinismo Moderado; - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas, oposição entre Determinismo Moderado e Determinismo Radical na resposta à questão da compatibilização do determinismo com o livre-arbítrio; - Utiliza exemplos do texto, embora de modo avulso, incorreto ou irrelevante;	22	23	24
	2	Nível intercalar	14	15	16
	1	– Faz afirmações incorretas, avulsas ou irrelevantes acerca das características do Determinismo Radical e do Determinismo Moderado; - Não identifica corretamente a oposição entre Determinismo Moderado e Determinismo Radical na resposta à questão da compatibilização do determinismo com o livre-arbítrio; - Não utiliza exemplos do texto.	6	7	8

ANEXO 4



Comunicação sobre os autores
das obras a serem trabalhadas no
Colóquio dos Jovens Filósofos

Samuel Butler

Thomas Nagel

Albert Camus

Agostinho da Silva

Platão

Dia : 17/11/2011

Hora : 10h15

Local : Auditório da ESAC

ANEXO 5

APRENDIZES *de* FILOSOFOS



Diálogo Cubista
Roxana Adriana Dontsaru
Óleo sobre tela

Lançamento da 1.ª Edição da revista:

13 de Janeiro 2012

Sala de Professores

9h45m

Núcleo de Estágio de Filosofia

Orientadora de Estágio

Prof.ª Anabela Rosmaninho

Professora Estagiária

Emília Peres



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
PADRE ABÍLIO MENDES

Sede ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA

ANEXO 6

APRENDIZES *de* FILOSOFOS



Diálogo Cubista | Roxana Adriana Donisanu | Óleo sobre tela

1.^a Edição | Janeiro 2012

Núcleo de Estágio de Filosofia

Orientadora de Estágio

Prof.^a Anabela Rosmaninho

Professores Estagiários

André Carapinha

Emília Peres



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
PADRE ABÍLIO MENDES

Sede ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA

Editorial

A revista *Aprendizes de Filósofos* é um projeto do Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária Augusto Cabrita, que está inserida no Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, no Barreiro. O seu objetivo é servir a relação entre a comunidade escolar e um dos projetos principais do grupo de Filosofia, que é a participação dos nossos alunos no *Colóquio dos Jovens Filósofos*. Esta iniciativa, que ocorrerá mais uma vez a 3 de Maio de 2012, é originária da Escola Secundária dos Casquilhos, e a nossa escola tem-se vindo a associar a ela desde 2009.

Neste colóquio os alunos apresentam em público, num ambiente formal e rigoroso, o resultado do seu trabalho de leitura de uma obra, ou parte dela, que lhes é previamente sugerida pelos seus professores. Daqui resultam vários e estimulantes desafios: para o aluno, os de ler uma obra de Filosofia e de a compreender corretamente, de elaborar um texto estruturado e rigoroso sobre ela, e de o apresentar em público; para os professores, o de acompanhar a leitura do aluno, procurando orientá-lo no percurso filosófico que a obra propõe.

As experiências que a participação no *Colóquio dos Jovens Filósofos* proporcionam – a leitura e interpretação de uma obra filosófica, e essencialmente a sua apresentação em público num ambiente revestido de formalidade – são mais valias absolutas para os alunos; no contexto do seu percurso escolar, mas também nos do seu desenvolvimento humano e preparação para a empregabilidade. Provam-no as impressões e memórias que os que o já fizeram no passado mantêm. Mais uma vez este ano está feito o desafio aos nossos alunos, que, temos a certeza, não deixarão de corresponder com o empenho e o brilhantismo a que nos vêm habituando. À nossa revista cabe um papel de apoio a todo este trabalho, cientes de que poderemos acrescentar algo à iniciativa, sem deixar de ter bem presente que os principais atores não somos nós: são os nossos alunos.

Este primeiro número servirá para uma introdução ao colóquio deste ano, e inclui apresentações dos autores trabalhados: Albert Camus, Agostinho da Silva, Thomas Nagel, Samuel Butler e Platão. Esperamos que o que aqui conste seja útil para todos, alunos que participam mas não só. O desafio está lançado, vamos ao trabalho!

Colóquio dos Jovens Filósofos

“O Projeto **Colóquio dos Jovens Filósofos** teve a sua génese em 2007 ano em que alguns intelectuais portugueses, professores de filosofia e profissionais das mais variadas áreas do saber, como matemática, física, medicina, literatura, artes, história entre outras, veio incrementar, na agenda cultural, a discussão sobre a importância e sentido da reflexão sobre o papel da filosofia na formação dos jovens no contexto da sociedade contemporânea. Neste sentido, os professores de filosofia da Escola Secundária dos Casquilhos desafiaram os alunos do Ensino secundário a dar forma e conteúdo ao projeto "**Colóquio dos Jovens Filósofos**" com um conjunto de objectivos que sendo de carácter eminentemente filosófico visam uma aplicabilidade transversal às outras áreas do saber. Neste sentido, quando participam, neste projeto, os alunos de filosofia estão a adquirir e exercitar competências como sejam, desenvolver pensamento autónomo e emancipado; desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política; reconhecer a filosofia como espaço de reflexão interdisciplinar; construir textos críticos e argumentativos sobre os temas da atualidade com a sua consequente exposição em espaço público”.

- Maria Emília Santos -

Escola Secundária dos Casquilhos

Samuel Butler

Samuel Butler nasceu em Langar, perto de Nottingham, Inglaterra. Era filho de um pastor anglicano, parece que bastante autoritário e mesmo violento na educação dos filhos. Samuel teve sempre uma relação difícil com o pai, algo que o marcará para a vida. Mais tarde irá escrever que os seus pais eram “brutos e estúpidos por natureza”, apesar de os Butler serem tradicionalmente uma família instruída.

Foi educado para seguir as pisadas do pai, e em 1858 formou-se em Cambridge em Estudos Clássicos. Foi já em Londres, onde viveu num quarto modesto entre 1858 e 1859, e quando se preparava para ser ordenado pastor anglicano, que a sua vocação entrou em crise, e começou a questionar-se sobre a moral dos seus colegas e sobre o sentido da sua fé. Por este motivo, em 1859 emigrou para a Nova Zelândia, uma colónia britânica na época, onde se instalou numa quinta como criador de ovelhas.

Foi na Nova Zelândia que iniciou a escrita da sua obra-prima, “Erewhon”. Após alcançar alguns proveitos financeiros, regressou a Inglaterra em 1864, e instalou-se em Londres. Em 1872 lançou finalmente “Erewhon”, inicialmente de forma anónima, e o livro causou grande sensação. Rapidamente revelou-se como o autor da obra, o que lhe deu alguma fama até ao fim da sua vida.

Samuel Butler foi bastante influenciado pelas ideias de Charles Darwin sobre o evolucionismo, que estavam à época a ser divulgadas, e sem dúvida que Darwin é uma grande influência sobre “Erewhon”. Outra é a tradição da Utopia, ou seja, a concepção de um mundo “ideal”, seja de modo estrito, seja como recurso para crítica do seu tempo, que remonta à obra de Thomas Moore, chamada precisamente “Utopia”, escrita em 1516. Nesta, Moore descreve uma sociedade organizada racionalmente, em contraste com a desorganização daquela em que vive; esta é a pedra de toque das utopias. Também a visão de Marx de uma sociedade sem diferenças de classe social, após a realização do comunismo, pode ser considerada uma utopia, para dar um exemplo mais político e menos literário.

O outro livro mais conhecido de Samuel Butler é “O Caminho da Carne”, escrito entre 1873 e 1884, mas só publicado em 1903, após a morte do autor. Apesar deste tempo que mediou entre a conclusão e a publicação, este livro foi considerado ultra-moderno à data em que foi editado, por exemplo, pelo uso de estruturas de tipo psicanalítico nos personagens, e, em conjunto com “Erewhon”, inscreveu Samuel Butler como um dos autores-chave nas modificações ocorridas no final do Século XIX, abrindo as portas à literatura do Século XX, centrada em grande medida nos problemas do indivíduo.

Samuel Butler morreu em 1902, com 66 anos.

Agostinho da Silva

Agostinho da Silva é, sem qualquer sombra de dúvidas, um dos mais importantes pensadores portugueses do Século XX, e mesmo de todos os tempos. A sua obra escapa a fronteiras pré-definidas, e é de difícil classificação. Toca na Filosofia, no ensaio especulativo, na reflexão social e política, na mística.

Nasceu em 1906 no Porto, mas cedo se mudou para Barca d'Alva, no Alto Douro. Regressado ao Porto para estudar, forma-se em 1928 em Filologia Clássica na Universidade do Porto com média final de 20 valores. Começa a colaborar na revista "Seara Nova", uma das mais destacadas publicações do seu tempo, e, já doutorado, parte para estudar na Sorbonne e no Collège de France, em Paris. Após o seu regresso em 1933, lecciona no ensino secundário em Aveiro até ao ano de 1935, altura em que é demitido do ensino oficial por se recusar a assinar a Lei Cabral, que obrigava todos os funcionários públicos a declararem por escrito que não participavam em organizações secretas (e como tal subversivas). Lembremos que, desde 1926, vigorava em Portugal uma ditadura de tipo fascista, conhecida como *Estado Novo* e liderada por António de Oliveira Salazar, e que apenas será derrubada em 25 de Abril de 1974. Pelo que, demitido do ensino, Agostinho da Silva consegue uma bolsa do Ministério das Relações Exteriores de Espanha e vai estudar para o Centro de Estudos Históricos em Madrid.

Regressa a Portugal em 1939, e é preso pela polícia política em 1943. Este facto determina que se exile voluntariamente a partir de 1944, tendo vivido entre 1947 e 1969 no Brasil. A sua permanência do outro lado do Atlântico vai-se mostrar determinante para certas concepções de universalidade da cultura portuguesa que vai adoptando. Em 1969, após a morte de Salazar, regressa a Portugal, onde inicia actividade de professor universitário, dirigindo o Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade Técnica de Lisboa.

Em 1990 a sua figura torna-se mais conhecida do grande público graças a uma série de entrevistas na RTP1, intituladas "Conversas Vadias", onde dialoga com figuras como Baptista Bastos, Joaquim Letria, Miguel Esteves Cardoso ou Adelino Gomes. Morre em 1994, com 88 anos.

Agostinho da Silva é dos mais paradoxais pensadores portugueses do século XX. O tema mais candente da sua obra foi a cultura de língua portuguesa, num fraternal abraço ao Brasil e aos países lusófonos. O problema de que parte é a procura de uma razão de ser para Portugal, entendendo por «povo português» não apenas os portugueses de Portugal, mas também os do Brasil, misturados com índios e negros, os portugueses de África, tribais e pretos, como também os da Índia, de Macau e de Timor.

Embarcando num sonho universalista em que os portugueses que vivem apenas para Portugal não têm razão de ser, apresentou-se aos olhos tantas vezes desconcertados dos seus leitores como um cavaleiro do Quinto Império, um reinado do Espírito Santo. Um império sem clássicos imperadores, que leve aos povos do mundo uma filosofia capaz de abranger a liberdade por que se bate a América, a segurança económica conseguida pela União Soviética, e a renúncia aos bens que depois de ter estado na filosofia de Lao-tsé, diz estar também na de Mao-Tsé-Tung, mas uma filosofia que as três possam corrigir, purgando a primeira de imperialismos, a segunda da burocracia, e a terceira de catecismos.

De vastíssima obra publicada, torna-se difícil destacar alguns livros, mas sem dúvida que de entre estes terão que constar as “Sete Cartas a um Jovem Filósofo”, de 1945, “As Aproximações”, de 1960, “Educação de Portugal”, de 1989, ou este “Ir à Índia Sem Abandonar Portugal”, de 1994, e que será tratado neste colóquio.

Albert Camus

Albert Camus foi um filósofo e escritor francês, nascido em 1913 em Mondovi, na Argélia, que na altura era uma colónia francesa. A sua infância vivida em solo argelino, onde viveu a pobreza, a fome, a violência, mas também o contacto com a natureza e com o inclemente sol argelino, marcaria para sempre a sua obra. De pai francês e mãe de origem espanhola, cedo Camus conhece o gosto amargo da morte. O seu pai morreu em 1914, na batalha do Marne durante Primeira Guerra Mundial. A sua mãe foi então obrigada a mudar-se para Argel, capital da Argélia, para um bairro operário, e a trabalhar a lavar roupa para fora, a fim de sustentar a família.

Na casa, moravam, além do próprio Camus, o seu irmão, a sua mãe, a sua avó e um tio que era tanoeiro, ou seja, fabricava barris. Camus pertencia à classe pobre, a um tipo de gente a que chamavam *pied noirs*, ou seja pés negros, devido ao facto de andarem descalços. Não fora um professor da escola primária, que viu naquele aluno grandes potencialidades, e teria certamente seguido a profissão do tio. Perdeu-se assim, provavelmente, um tanoeiro competente, mas ganhou-se um grande escritor e um dos pensadores mais importantes do seu tempo.

Mais tarde, quando estudava Filosofia na faculdade, chegou a abandonar os estudos devido às dificuldades financeiras da família. Nessa altura, valeu-lhe o apoio de um outro professor, que financiou os seus estudos, para que os concluisse com uma dissertação de mestrado sobre o neoplatonismo e outra de doutoramento sobre Santo Agostinho.

Em 1939 muda-se para França, após ter problemas com as autoridades devido a uma série de ensaios sobre as difíceis condições de vida dos argelinos árabes face às dos habitantes de origem francesa. Nessa altura era membro do Partido Comunista. Em Paris trabalha como jornalista e assiste à ocupação alemã da França. Começa a colaborar secretamente com a resistência francesa. Em 1942 conhece Jean-Paul Sartre, e desenvolve-se uma grande amizade entre os dois. Estes dois filósofos, simultaneamente escritores, serão a trave-mestra no pós-guerra de uma filosofia a que se chama de “existencialismo”, uma doutrina ético-filosófica e literária que destaca a liberdade individual, a responsabilidade e a subjectividade do ser humano. O existencialismo considera cada homem como um ser único que é mestre dos seus actos e do seu destino. Nesta época, final dos anos 40 e anos 50, Camus e Sartre eram verdadeiras “estrelas” do meio literário e filosófico francês e europeu, e, em parte por desenvolverem as suas ideias também através do romance e do teatro, no caso de Sartre, atingem um nível de notoriedade junto do grande público que muito poucos filósofos alcançaram ao longo da História. É no entanto importante notar que Camus sempre rejeitou ser classificado como existencialista. Chegou mesmo a dizer que a sua grande obra filosófica, “O Mito de Sísifo”, era contra o existencialismo. Contudo, a esmagadora maioria dos comentadores contemporâneos insere a sua filosofia nessa corrente.

Em 1952 Sartre rompe com Camus, após a publicação de *O Homem Revoltado* por parte deste último, uma crítica feroz ao “espírito de revolta”, que não pode ser dissociada do

afastamento de Camus face ao comunismo, de que Sartre se mantinha próximo. Em 1957 Camus ganha o Prémio Nobel da Literatura, e em 1960, com 47 anos, morre de acidente de automóvel em Villeblevin, França.

A sua filosofia e os seus romances abordam o existencialismo especialmente a partir da temática do absurdo da vida para o homem que não crê em Deus, constatando a indiferença do universo em relação à humanidade. Numa segunda fase da obra, é de igual importância a análise da revolta, as suas características e os seus desvirtuamentos, numa época em que a intelectualidade francesa conotada à esquerda considerava a revolta como um valor em si mesmo. Analisa aquilo a que chama de revolta metafísica: a revolta do homem contra a sua condição, a declaração do homem que se vê frustrado na sua criação. É portanto um “Não” dito pelo homem contra a sua situação no mundo, e neste sentido a revolta não passa de uma negação, nunca chega a ser criadora.

Algumas das principais e mais conhecidas obras de Camus são: “O Aveso e o Direito”, de 1937, “O Estrangeiro”, de 1942, “O Mito de Sísifo”, também de 1942, “A Peste”, de 1944, “O Homem Revoltado”, de 1952, ou “A Queda”, de 1956, a obra que será tratada na edição deste ano do Colóquio dos Jovens Filósofos”.

Platão | *O Banquete*

O Banquete é o nome da obra de Platão cujo tema principal é o *eros*. É considerado um diálogo da 3ª fase: Diálogo construtivo ou da maturidade.

Os banquetes eram manifestações culturais habituais entre a aristocracia grega, onde normalmente existiam apresentações de música e disputas de oratória. Ora, o cenário deste diálogo platónico é num destes banquetes, na casa de Ágaton. Tal como acontece usualmente nas obras deste pensador, aparecem diferentes personagens a discutir e a apresentar ideias. No caso específico, temos as personagens que se encontram neste banquete. São, no seguimento, as seguintes: Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Ágaton e, em último lugar, Sócrates.

Cada personagem que discursa apresenta diferentes pontos de vista sobre o *eros*. Muito resumidamente, podemos destacar *alguns* aspetos mencionados por cada personagem.

Fedro faz referência ao caos e à terra e depois a *eros*. Conta que às boas ações liga-se o amor. Segundo Pausânias, existem dois *eros*, o *eros celeste* e o *eros popular*. Erixímaco também irá estabelecer uma “divisão” no amor. Distingue um *eros são* e um *eros doente*. Aristófanes explica que no início os seres humanos eram o dobro e existiam três géneros. Faz referência a *andrógino*, ser que tinha as características de macho e fêmea. Um dia foram divididos por Zeus e esse facto fez com que, a partir daí, passassem o tempo a procurar a *metade* que lhes tinha sido arrancada. Por isso, cada ser humano é uma *téssera* e o amor é a ânsia de procurar a metade que lhe falta. Ágaton discursa antes de Sócrates. Conta que *eros* partilha da *justiça, temperança, coragem e sabedoria*.

Sócrates é o último a discursar sobre o amor e, curiosamente, não discursa em nome próprio. Coloca o discurso na boca de uma mulher de Mantineia, cujo nome é Diótima. Sócrates começa por transmitir que, segundo lhe comunicou Diótima, *eros* não é necessariamente *mau* ou *bom*. No fundo, é como que oferecida uma nova “roupagem” à doutrina do meio-termo. Relata que *eros* é um *daimon* poderoso, não sendo propriamente nem um Deus, nem um homem. É um ser intermédio, entre um e outro, que faz a ligação entre eles. Depois, Sócrates conta que Diótima lhe apresentou uma nova teoria. Declarou que *eros* é filho da *pobreza* e da *riqueza*. Assim, o discurso aproxima-se de uma decisiva conclusão sobre o *eros*.

Thomas Nagel | *Que quer dizer tudo isto?*

Thomas Nagel é um filósofo contemporâneo que escreve sobre diferentes temas. Como professor de filosofia que é, reconhece que, para que os seus alunos estejam aptos a estudar os grandes filósofos e temas de todos os tempos, é necessário que exista, em primeiro lugar, uma aproximação desses mesmos problemas junto da comunidade estudante. *Que quer dizer tudo isto?* é uma obra que pretende apresentar-se como resposta a esta convicção. É uma iniciação à filosofia.

A obra *Que quer dizer tudo isto?* anuncia nove temáticas que estimulam o pensamento e a crítica. O questionamento é uma constante ao longo de todos os pontos enunciados, pois pretende-se claramente fomentar a problematização. Este pequeno livro emprega linguagem precisa e clara, o que facilita a leitura e a crítica por parte dos alunos.

Que quer dizer tudo isto? não é apenas um título para mais um livro. Revela o que este pensador coloca em foco. Como tal, nesta obra não está patente o pensamento de nenhum filósofo em particular. O centro está na capacidade de problematizar, de formular correctamente os problemas e procurar respostas. Há formulação de hipóteses e são delineadas distinções, o que em muito contribui para o exercício da faculdade crítica da razão.

Que quer dizer tudo isto? faz parte do rol de perguntas que cercam todo aquele que é pensante. É uma questão que eternamente se coloca ao observarmos o micro e macrocosmos. Interrogação da qual partem um número infinito de outras questões que aspiram a que mais longe se chegue na demanda. A *dúvida* provoca a *procura*. Platão bem o sabia, não tanto pela formulação sistemática mas pelo *método socrático* de uma busca *em diálogo*.

Ora, as grandes questões inquietam o espírito humano desde que este se reconhece como tal. *Que quer dizer tudo isto?*, como observámos, afigura-se não apenas como o nome de uma obra que introduz à filosofia, mas tem em si contida a interrogação primordial que animou os primeiros *homo sapiens sapiens*, e hoje insiste em continuar a estimular todo aquele que se revê enquanto ser que existe, logo pensa.

Próxima edição:

Informações sobre o *Colóquio dos Jovens Filósofos*

**Excertos de textos de todos os alunos participantes no Colóquio
das duas Escolas envolvidas nesta mega actividade.**



1.ª Edição | Janeiro 2012

Núcleo de Estágio de Filosofia



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
PADRE ABÍLIO MENDES

Sede ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA

ANEXO 7

Aprendizes de Filósofos

2ª Edição
Maio/2012



Núcleos de estágio de Filosofia

Orientadoras de estágio

Prof.ª Anabela Rosmaninho

Prof.ª Maria Emília Santos

Professores estagiários

Emília Peres

António Cardoso

Paula Morais

Editorial

Antônio Fernando Cardoso

Professor estagiário de Filosofia
Escola Secundária de Casquilhos

O colóquio é o completar da evolução da arte de filosofar, que se encontra ligado à duplicidade dos elementos texto e aluno. Portanto, é a reconciliação da embriaguez e da forma que começa a declinar quando o aluno se deixa invadir, pouco a pouco, pelo raciocínio do próprio autor. Deste modo, o aluno deixa transparecer o seu interesse pela obra – o gosto que lhe confere – partilhando-a com todos.

O aluno apercebe-se da essência da arte de filosofar, isto é, o cumprimento e a orientação do humano para a sua realização, pois, a filosofia é a afirmação, a bênção, a divinização da existência humana.

Maria Emília Peres

Professora estagiária de Filosofia
Escola Secundária Augusto Cabrita

Quando eu e o André Carapinha principiámos o projeto da revista *Aprendizes de Filósofos*, nunca poderíamos imaginar o trabalho e, ao mesmo tempo, a enorme realização pessoal e profissional que nos iria trazer esta iniciativa. Acompanhar a reflexão e evolução dos textos escritos argumentativos dos alunos foi um desafio sem precedentes. Constatei que com os trabalhos para o *Colóquio dos Jovens Filósofos* muitas foram as competências exercitadas pelos alunos. A possibilidade de ajudar a incrementar a autonomia do pensar crítico com cada aluno foi, e sempre será, uma lição inesquecível. À revista *Aprendizes de Filósofos* cabe o papel de divulgar os textos ou excertos de textos dos alunos, principais agentes, das duas escolas do Barreiro envolvidas nesta mega atividade.

Paula Morais

Professora estagiária de Filosofia
Escola Secundária de Casquilhos

Mais uma vez o *Colóquio dos Jovens Filósofos* desafia os alunos dos 10º e 11º anos para uma tarefa que, embora se desenvolva no âmbito das atividades escolares, vai muito para além destas.

Os alunos que responderam ao desafio poderão dar testemunho de uma experiência de pensamento e reflexão sobre temas tão atuais para eles, como o foram para Platão, Albert Camus, Samuel Butler ou Thomas Nagel.

O amor, a justiça, o conhecimento, os valores, as crenças, são alguns dos temas que interpelaram os alunos e que constituem uma experiência enriquecedora e potenciadora da aquisição de novas competências relacionadas com a arte da leitura, interpretação e procura de sentido.

“To be or not to be, that is the question”, a famosa citação de Shakespeare pode bem traduzir o que mais profundamente está em causa nesta, como em qualquer outra, atividade especificamente humana.

Anabela Rosmaninho

Professora de Filosofia

Escola Secundária Augusto Cabrita

O *Colóquio dos Jovens Filósofos* é o resultado de um percurso em que, alunos e professores, ao longo do ano letivo, debatendo ideias e valores, exercitam uma das competências mais fundamentais da Filosofia: o pensar crítico. O espaço do exercício da Filosofia que, institucionalmente ficaria restrito aos cento e oitenta minutos semanais em sala de aula, é alargado para uma reflexão que envolve a própria família dos jovens que participam neste colóquio. Pais, encarregados de educação, professores, alunos e a comunidade envolvente são assim mobilizados para um espaço de liberdade e autonomia do pensar fundamentais ao exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Ana Soares

Professora de Filosofia

Escola Secundária Augusto Cabrita

O *Colóquio dos Jovens Filósofos* tem sido uma atividade que, na minha perspetiva, ao procurar promover a Filosofia junto dos mais jovens, simultaneamente tem contribuído para o desenvolvimento do pensar crítico e autónomo essenciais à construção de pessoas livres e responsáveis. Tendo como ponto de partida obras de cariz filosófico ou literário os jovens participantes e o público refletem sobre temas/questões do mundo contemporâneo confrontando argumentos que nos enriquecem a todos na medida em que nos apercebemos da diversidade de pontos de vista, da importância da argumentação, da criatividade das ideias e da necessidade da reflexão.

Graça Carvalho

Professora de Filosofia

Escola Secundária de Casquilhos

O *Colóquio dos Jovens Filósofos* que eu vi nascer e desenvolver-se tem sido um desafio muito estimulante e gratificante.

É muito interessante verificar que os alunos têm abraçado este projeto com empenho e dedicação, analisando e refletindo sobre as temáticas das obras que lhes foram propostas ao longo dos vários colóquios.

Com este projeto pretendemos mostrar que os nossos jovens “aprendizes de filósofos” continuam a filosofar.

Maria Emília Palma Santos

Professora de Filosofia

Escola Secundária de Casquilhos

Penso não ser abusivo concluir que a sexta edição do *Colóquio dos Jovens Filósofos* confirma a pertinência do exercício da Filosofia. Os jovens estudantes que, ao longo das várias edições abarcaram o projeto, estão empenhados em mostrar que a Filosofia está viva. O trabalho de leitura, interpretação, crítica e exposição pública é um processo que permite aos jovens filósofos um olhar mais pormenorizado e interventivo sobre as problemáticas que foram e são objeto de estudo dos filósofos.

Perante a realidade, cada vez mais exigente e especializada, considero que, dotar e permitir aos jovens a possibilidade de experimentar o exercício do filosofar, torná-los-á cidadãos mais treinados para pensar logicamente a complexidade dos problemas e desafios que acompanham o Homem.

Na matriz do pensar filosófico do passado perpetua-se o pensar consistente e livre do futuro.

Neste sentido, na qualidade de autora deste projeto, queria agradecer a todos os alunos o empenho e interesse que têm manifestado pelo *Colóquio dos Jovens Filósofos*.

Alice Nunes/Ana Fernandes

Aluna do 11º C/aluna do 12º E

Escola Secundária de Casquilhos

Platão – O Banquete

01

A temática de *O Banquete* de Platão assenta na busca do que é o amor (a sua verdadeira natureza e os seus efeitos) por uma elite que se reúne em torno de uma mesa repleta de comida e bebida – um banquete.

Para Sócrates, o amor evolui através de diversos graus: o amor das belas formas, das belas almas, das belas obras da atividade humana e das belas leis, recordando sempre que a beleza não se encontra num objeto, mas sim em vários e que em todos eles a beleza é uma e a mesma. Através da elevação nos diversos graus, afastamo-nos do individual e o pensamento alarga-se, aproximando-se da sabedoria.

E hoje, pensaremos, como Sócrates, relativamente ao que é o amor? Consideraremos o amor como uma iniciação à revelação da sabedoria, do desejo de posse do que é bom e belo? Onde manifestamos esforço para tornar o ser moral, tanto quanto possível, imortal? Ou seguimos os passos dos amigos de Sócrates? Circulando à volta do que é secundário e aparente, utilizando o erótico como justificação para todos os amores homossexuais e heterossexuais, sem nunca atingirmos a verdadeira essência do amor?

Ana Carolina Galhardas/Isa Martins

Alunas do 11º D

Escola Secundária Augusto Cabrita

Thomas Nagel – Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia

02

A Morte é encarada por muitos como o fim de um ciclo... O homem nasce, cresce, reproduz-se e morre... Mas o homem, enquanto ser pensante, tenta ao longo da sua existência encontrar uma resposta para aquilo que acontece para além da sua vida terrestre e para que haja vida, mesmo após a destruição do corpo, ele encontrou o veículo que transportará a vida... A alma. Aqui começa o papel das várias religiões que moldam o comportamento daqueles que professam o mesmo crer. A falta de provas que confirmem credibilidade a qualquer discurso sobre o que acontece para além da morte faz crescer uma crença inspirada na Fé e através dela consegue-se encontrar um local aprazível onde a alma irá perdurar.

Mas será que a morte, como o fim, existe de verdade? A ser assim então, por que se continua a falar de Sócrates, Platão, Aristóteles, porque falamos dos nossos avós como se eles ao nosso lado estivessem?

p. 06

Ana Rita Rendas/Sónia Pessoa

Alunas do 12º D

Escola Secundária Augusto Cabrita

Albert Camus – A Queda

03

Com a nossa intervenção pretendemos dar a conhecer um pouco da corrente existencialista, através da viagem que Camus nos leva a fazer, nos canais da Holanda, pela existência de um juiz-penitente. Só entendemos inteiramente o que tal significa no final da obra, pois a personagem central conta a sua história, desde que era um advogado em Paris até ao dia em que, por acaso, se cruzou com outro parisiense num bar frequentado por marinheiros. A evolução das crenças, das filosofias de vida e da procura de experiências de Clamence permite-nos perceber a mudança do seu pensamento e a formulação da teoria que posteriormente adota como a melhor a seguir para ser feliz: a liberdade é um fardo pesado que conduz à solidão, por isso só a sociedade em que todos são culpados e vivem na perfeita servidão pode trazer felicidade.

Catarina Seixas

Aluna do 10º F

Escola Secundária Augusto Cabrita

Thomas Nagel – Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia

04

Um dos mais reputados filósofos atuais escreveu o livro *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia* sobre vários temas contemporâneos, mas o que irá ser abordado na minha apresentação é o problema da morte, isto é, qual a natureza da morte. Podemos ou não concebê-la? Haverá vida depois da morte? Como podemos encarar a morte? São algumas das perguntas e respetivas respostas que irei analisar na minha apresentação.

p. 07

Cristina Vieira

Aluna do 11º E

Escola Secundária de Casquilhos

Thomas Nagel – *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia*

05

O que é o livre arbítrio?

Livre arbítrio significa basicamente a vontade livre de escolha, as decisões livres.

Um exemplo dado pelo autor: quando compramos uma peça de fruta e escolhemos levar a fruta A em vez da fruta B, poderíamos efetivamente escolher a fruta B, mas a nossa vontade livre de escolha fez com que decidamos levar a fruta A. E porquê? Bem, no momento exato que antecede a nossa escolha, o nosso cérebro vai fazer avaliações que podem ser benéficas em termos de saúde ou, simplesmente, pela preferência de sabor, o que nos levará a escolher a fruta A em detrimento da fruta B.

Assim, perguntamos: haverá mesmo livre arbítrio? Ou, as escolhas ditas livres estão condicionadas à partida? Se não vejamos: depois de me deparar com um bolo e fruta posso escolher a fruta por saber que o bolo me faz mal. A minha escolha está condicionada? No entanto, poderia acontecer o seguinte: depois de saber que o bolo era prejudicial para mim escolher na mesma comê-lo. Estamos perante uma situação de livre vontade ou haverá algo, antecedente, que leva o indivíduo a escolher o bolo?

As perguntas que deixamos para reflexão são: haverá algumas escolhas que sejam totalmente livres? Ou estamos condicionados à partida?

Estará tudo de tal maneira encadeado que, mesmo a nossa primeira escolha, predefine as outras?

Érica de Freitas

Aluna do 11º B

Escola Secundária de Casquilhos

Platão – *O Banquete*

06

No âmbito da disciplina de Filosofia, foi proposta a leitura de uma obra, com posterior análise e reflexão sobre a mesma.

Escolhi *O Banquete* de Platão porque já há muito tempo que me interesso pela questão do amor.

Pretendo fazer uma dicotomia entre o amor na antiguidade e o amor na atualidade e focar um dos temas “difíceis” com os quais a humanidade tem lidado. Refiro-me à homossexualidade.

Com o meu trabalho espero fomentar uma livre reflexão sobre essas temáticas, apresentado um trabalho que procura fazer uma análise de forma crítica e sem preconceitos.

p. 08

Helena Soares/Andreia Coelho

Alunas do 10º D

Escola Secundária Augusto Cabrita

Thomas Nagel – *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia*

07

O nosso corpo é algo físico e tudo o que ele contém também. Mas e os nossos sentimentos e emoções, entre outras coisas que não podemos ver, tocar ou sentir?

Eu penso que uma teoria fisicalista está errada pois não explica a existência dessas dimensões, ignorando-as. Se estivermos apaixonados, quando estamos a falar com a pessoa de que gostamos, o nosso cérebro pode ter, e terá, diversas reações. Mas se alguma pessoa estiver de fora a observar não vai saber a verdadeira natureza dessas reações, mesmo que esteja a observar o interior do cérebro. Só vai ver massa cinzenta e impulsos elétricos mas não nos poderá dizer o que estamos a sentir, o que me leva a apoiar a teoria dualista pois considero que existe realmente mais do que aquilo que o nosso olhar alcança.

Inês Fernandes/Kateryna Cherevko

Alunas do 11º A

Escola Secundária de Casquilhos

Albert Camus – *A Queda*

08

O livro *A Queda*, de Albert Camus, é uma obra literária que não visa somente a apresentação de uma narrativa para a apreciação do leitor, mas também proporcionar, a quem lê, uma reflexão acerca de todo o rol de imperfeições do ser humano. Esmiuçando, desde as insignificantes pequenas fraquezas que todo o indivíduo possui, até aos grandes, horrendos e mais escandalosos crimes que a humanidade insiste em perpetuar. (...) Esta obra, do prémio Nobel da literatura, convida o leitor a refletir acerca da sua existência como pessoa e indivíduo inserido na sociedade. A reflexão é sobre a natureza do ser humano, tratando-se, por isso, de uma obra filosófica de importância no contexto do pensamento existencialista. Questionamos a autodescoberta de nós mesmos.

p. 09

Jéssica Pinto/Tiago Ferreira

Alunos do 12º D

Escola Secundária Augusto Cabrita

Thomas Nagel – *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia*

09

Que quer dizer tudo isto? de Thomas Nagel, apesar da clareza dos argumentos apresentados pode suscitar diversas interpretações e com isto dividir opiniões. Deste modo, os problemas como o que é o certo e errado colocaram-nos em posições antagónicas, pois como é que se pode dizer o que é certo ou errado? O que faz efetivamente algo estar errado ou certo? A justiça, as desigualdades na sociedade e a forma como lidamos com tudo isto são problemas que procuramos abordar. Por isso, as temáticas que encontrámos ao longo do livro, tal como o autor refere, são uma mais-valia para o início da aprendizagem da Filosofia. Contudo, no nosso caso, uma vez que já não estudamos a disciplina, recordámos problemas que se debateram em aula e também pudemos apreciar, com outra perspetiva, as diferenças da nossa visão sobre o mundo e com ela tornarmo-nos melhores cidadãos.

Marta Louro

Aluna do 10º E

Escola Secundária Augusto Cabrita

Thomas Nagel – *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia*

10

É o primeiro ano que vou participar no *Colóquio dos Jovens Filósofos* e apesar de não ser das pessoas mais imaginativas, creio que seria uma boa ideia fundar uma pequena coluna na qual os alunos pudessem escrever sobre os mais diversos assuntos relacionados, claro, com a Filosofia. Aí as pessoas poderiam apresentar reflexões sobre o que quisessem, sempre com um cariz filosófico e tentar, como Nagel, explicar o que quer dizer tudo isto?

Miguel Silva/Ricardo Estriga

Alunos do 10º D

Escola Secundária Augusto Cabrita

Samuel Butler – *Erewhon*

11

Em *Erewhon*, Samuel Butler retrata uma sociedade oposta à nossa em que a doença é vista como um crime e deve ser punida com a prisão. Isto acontece porque a moral *erewhoniana* é diferente da nossa que é uma moral feita para favorecer e proteger os mais fracos. Em *Erewhon*, a moral que se aplica é comparável à seleção natural de Darwin, processo evolutivo em que os seres com características favoráveis à continuação da espécie é que vingam, reproduzindo-se e tornando as características desfavoráveis mais raras. Em *Erewhon*, os mais fracos (ou seja, as pessoas que não são saudáveis), são punidos. Há na sociedade *erewhoniana* o benefício dos mais fortes, deixando-os em liberdade, pois eles tornarão o povo mais forte, e os fracos são presos, evitando ao máximo que eles passem as suas características para as próximas gerações.

Pedro Fernandes

Aluno do 12º C

Escola Secundária Augusto Cabrita

Albert Camus – *A Queda*

12

A Queda, de Albert Camus, é uma obra que, através de uma conversa entre dois sujeitos, à medida que vão passeando pelas ruas de Amsterdão, nos leva a refletir acerca da nossa existência e do modo como nos relacionamos com as outras pessoas. É o narrador, que ao contar a sua própria história de vida, aborda diversas temáticas, sendo de destacar a “teatralização da vida”, ou seja, o facto de criarmos papéis e de os desempenharmos, levando a que quem nos rodeia construa uma imagem falsa acerca da nossa pessoa (imagem essa que nós escolhemos e impusemos) e a relação (in)conveniente que se estabelece entre a memória e o esquecimento. Com exemplos práticos, procura-se mostrar que devemos abandonar personagens falsas e sermos nós mesmos, pessoas verdadeiras que analisam os seus atos e são responsáveis pelos mesmos.

p. 11

Sofia Rodrigues/Soraia Oliveira

Alunas do 12º C

Escola Secundária de Casquilhos

Thomas Nagel – *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à filosofia*

13

Este capítulo realça o facto de cada ser vivo, indivíduo, ser portador de um campo físico oculto. Isto é, a mente é uma zona invisível, em que os nossos comportamentos são uma pequena representação de sentimentos. O autor remete-nos para uma situação em que não sabemos o que pensar, não sabemos se apenas nós existimos como ser pensante ou se existe mais alguém para além de nós. O autor dá-nos também o exemplo do sabor do gelado e da fruta, e interroga-nos acerca dos outros sentirem o mesmo sabor que nós.

Vanessa Duarte

Aluna do 11º C

Escola Secundária de Casquilhos

Samuel Butler – *Erewhon*

14

“Caíra entre um tipo de gente que, não obstante a sua elevada civilização e as suas reais qualidades, tinham a mente embotada por conceitos errados adquiridos na infância, de geração para geração, que era impossível ver forma de libertar as suas inteligências de semelhante carga”, esta é a opinião da personagem principal de *Erewhon*, este indivíduo, um estrangeiro que se encontra agora numa civilização estranha, alheia e distante da sua. Encontra-se numa sociedade onde a mentalidade, valores e crenças são consideravelmente divergentes da sua. O choque entre ideias leva-o a questionar, quase de forma frustrante, leis e até mesmo a própria vida de Erewhon: “Não poderia eu tentar fazer-lhes compreender que a constituição física é algo sobre o qual as pessoas, em princípio, não têm qualquer domínio, em contraste com a mente, algo de inteiramente diferente (...) não poderia eu fazer-lhes ver quanto os hábitos da mente e do carácter são inteiramente independentes da forma mental (...).”

Neste ambiente será possível compreender os valores integrados dentro de nós. A pergunta que fazemos é: somos nós que moldamos a sociedade ou é a sociedade que nos molda?

Vânia Sanhá/Ana Silva

Aluna do 12º C/aluna do 11ºF

Escola Secundária de Casquilhos

Albert Camus – *A Queda*

15

Um monólogo onde o narrador leva o leitor a sentir-se na sua própria pele. *A Queda* relata a vida de um homem que julgava ter tudo para ser feliz, que ajudava outros a serem felizes, um exemplo de como se deve estar na vida. No entanto, com o passar do tempo, descobriu que tudo não passava de uma ilusão. Afinal não tinha amigos e não sabia usufruir do amor. Os seus atos não passavam de expressão da vaidade. (...) Com discursos sobre o amor, a amizade, a inveja, a necessidade de domínio, a servidão, e a necessidade de julgamento, o protagonista da obra é exposto à avaliação dos outros e de si mesmo. Pode a humanidade sentir-se culpada? O que podem fazer os seres humanos uns pelos outros?

p. 13

Alguns momentos do Colóquio
Edições de 2009, 2010 e 2011





Cartazes

Edições de 2007 a 2012

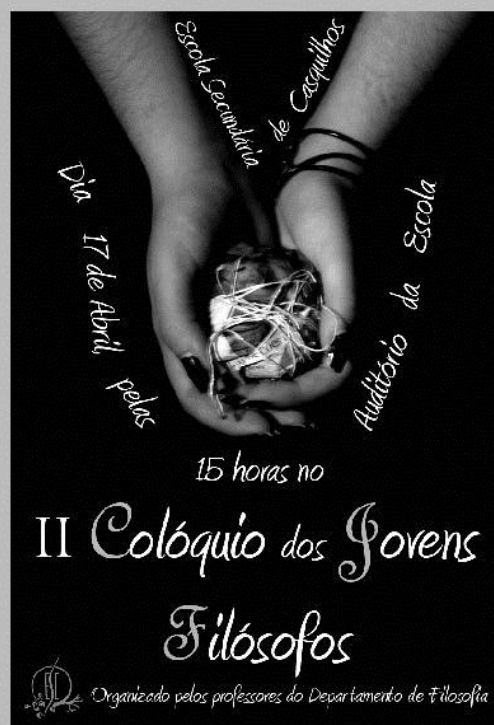
2007

Colóquio dos Jovens Filósofos

Auditório da Escola
Dia 24 de Abril de 2007, pelas 15 horas



Escola Secundária de Casquilhos
Organização: Professores de Filosofia e Núcleo de estágio



2008

p. 16

2009



29 de Abril 15h

Organização: Grupo de Filosofia
Escola Secundária de Casquilhas

3.º Colóquio dos Jovens Filósofos

Auditório da Biblioteca Municipal do Barreiro



Colóquio dos Jovens Filósofos

29 de Abril 10-18h
Auditório da Escola Superior de Tecnologia do Barreiro

Organização:
Grupo de Filosofia da Escola Secundária de Casquilhas

2010

p. 17

2011



6.º Colóquio dos Jovens
Filósofos

3 de Maio/10 - 18h
Auditório da Escola Superior
de Tecnologia do Barreiro



2012

p. 18

Próxima edição

Informações sobre o 7º Colóquio dos Jovens Filósofos.

Excertos de textos de todos os alunos participantes no Colóquio das duas escolas envolvidas nesta atividade.

Agradecimentos

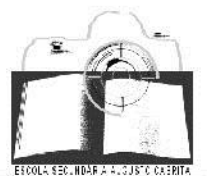
Miguel Brinca – design/filmagem/técnica

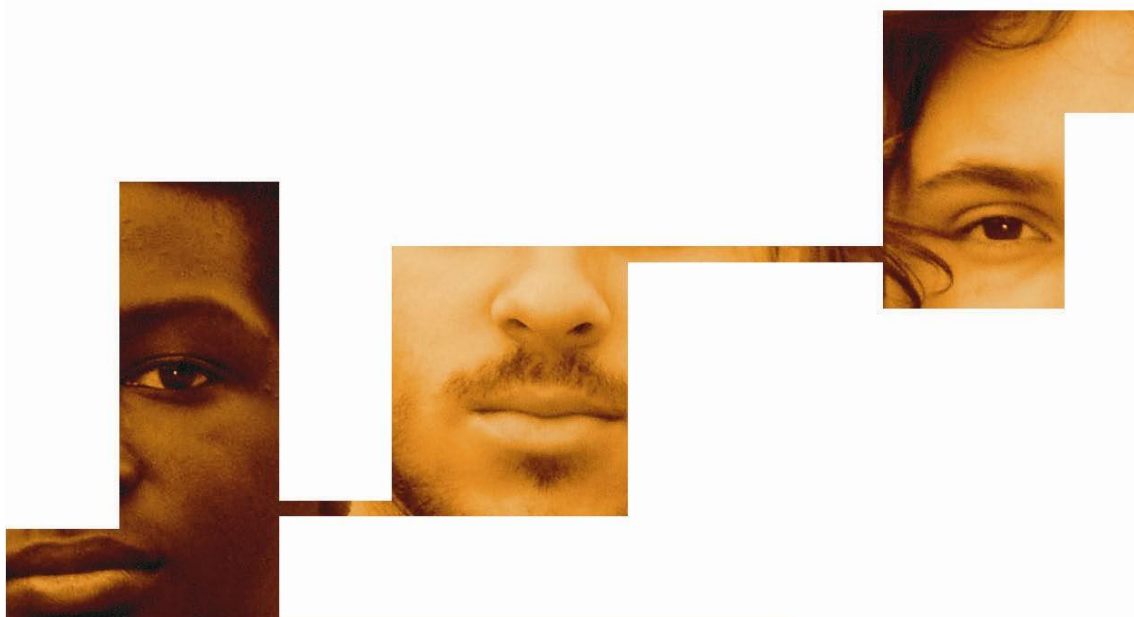
Cláudio Ferreira – fotografia

Orlando Nunes – técnica

Jorge Neves – filmagem e transmissão via Internet

Apoios





Núcleos de estágio de Filosofia

Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes
Escola Secundária de Casquilhos

ANEXO 8

VISITA DE ESTUDO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Casa das Histórias Paula Rego



***“Mas, como o crítico é também um artista, tem ele mesmo o direito de exigir que não lhe ponham barreiras, (...) é ilógico impor limites ao crítico, quando se quebram esses limites em nome da liberdade de criação”
(Agostinho da Silva)***

“Com uma selecção de pinturas, desenhos e gravuras, num discurso narrativo onde se cruzam outras disciplinas artísticas, como a literatura, o cinema, ou o teatro, e a pluralidades das suas fontes, eruditas e populares, Paula Rego apresenta-se como uma artista figurativa que domina os instrumentos técnicos e os recursos estilísticos dos grandes mestres, para desenvolver uma linguagem plástica que age sobre o seu tempo, que o perturba ou comove, que interpela o espectador e o transforma. As séries sobre o Aborto (*Untitled*) (1998) ou a *Mulher Cão* (1994) são exemplos de uma vigorosa acção sobre as consciências e os comportamentos, onde as mulheres surgem inesperadamente representadas com uma aura de vitalidade, determinação e poder.

Os temas atravessam muitas das complexas áreas das relações humanas, o lado obscuro e emocional da sua natureza e a ambiguidade da sua acção, filtrados por uma consciência feminina e interventiva. Dir-se-á que é uma voz incondicionalmente feminina, mas acima de tudo é a sua voz, o seu ponto de vista, único e inconfundível. Em 1998 a artista pintou um Anjo, guardião e vingador, figura feminina que transporta uma espada e uma esponja, símbolos da Paixão. É à sua volta que se representa o drama humano e o escrutínio impiedoso das suas emoções.” (Excerto de texto enviado através da *Casa das Histórias Paula Rego*)

Dilema: “A Turma “x” realiza uma Visita de Estudo ao museu “x”, onde existem diferentes obras de arte. Alguns alunos passam pelas salas do museu e não se predispõem a ver e a contemplar as obras de arte que se sucedem. Outros alunos param e dispõem-se a ver com atenção, admirando e apreciando. (A discutir na próxima aula)

ANEXO 9

INQUÉRITO DESENVOLVIDO
NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Data: 4/5/2012

Observações:

O seguinte inquérito tem 10 questões e destina-se a avaliar diferentes áreas relacionadas com a disciplina de filosofia. Obrigado pela colaboração e bom trabalho!

Escolha uma resposta assinalando com **X** no quadrado em branco.

1) Habitualmente lê obras filosóficas?

Sim.....☐

Não.....☐

Às vezes.....☐

Escolha uma resposta assinalando com **X** no quadrado em branco.

2) Quantos livros costuma ler por ano?

0.....☐

1 – 2.....☐

3 – 5.....☐

Mais de cinco.....☐

Escolha uma resposta assinalando com **X** no quadrado em branco.

3) De 1 a 5 expresse o seu nível de dificuldade em falar em público (sendo cinco o mais elevado):

1.....☐

2.....☐

3.....☐

4.....☐

5.....☐

Escolha duas respostas assinalando com **X** nos quadrados em branco

4) Quais os temas tratados na aula de filosofia de que mais gosta?

Dimensão religiosa.....☐

Sentido da existência.....☐

Dimensão estética.....☐

A ação humana.....☐

Dimensão ético-política.....☐

Valores.....☐

Responsabilidade ecológica.....☐

Direitos Humanos e Globalização.....☐

Escolha duas respostas assinalando com **X** nos quadrados em branco.

5) Fora das aulas de filosofia costuma pensar nos temas:

Dimensão religiosa.....☐

sentido da existência.....☐

Dimensão estética.....☐

A ação humana.....☐

Dimensão ético-política.....☐

Valores.....☐

Responsabilidade ecológica.....☐

Direitos Humanos e Globalização.....☐

Escolha duas respostas assinalando com **X** nos quadrados em branco.

6) Escolhi ler esta obra para o *Colóquio dos Jovens Filósofos* porque:

- Interesse-me por este tema.....☐
- Interessei-me aquando da exposição dos autores das obras.....☐
- Interessei-me aquando da leitura da revista *Aprendizes de Filósofos*.....☐
- Nunca tinha pensado nisto e fiquei curioso.....☐
- Considere que iria ajudar-me para a aula de filosofia.....☐

Escolha duas respostas assinalando com **X** nos quadrados em branco.

7) Quando leio um texto as minhas maiores dificuldades são:

- Identificar a tese.....☐
- Identificar os argumentos.....☐
- Compreender os conceitos.....☐
- Ter ideias próprias.....☐
- Compreender o problema em questão.....☐
- Em problematizar o que leio.....☐
- Em reconhecer teorias filosóficas.....☐
- Articular a parte com o todo.....☐

Escolha uma resposta assinalando com **X** no quadrado em branco.

8) Gosto de filosofia?

Sim.....☐ Não.....☐

Escolha uma resposta assinalando com **X** no quadrado em branco.

9) Se respondeu sim, na questão 8, identifique o motivo:

- Um espaço de descoberta.....☐
- Porque posso dizer o que penso.....☐
- Tratamos temas em que nunca tinha pensado...☐
- É um espaço de partilha de ideias.....☐
- Outro.....☐ Qual: _____

Escolha uma resposta assinalando com **X** no quadrado em branco.

10) Se respondeu não, na questão 8, identifique o motivo:

É difícil.....☐

Não gosto de pensar☐

Os temas não me interessam.....☐

Considero que é uma perda de tempo.....☐

Não compreendo.....☐

Outro.....☐ Qual: _____

A professora estagiária

Emília Peres